

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Direito**  
**Programa de Pós-Graduação em Direito**

**LÍLIA CARVALHO FINELLI**

**DA SALA DE AULA INVERTIDA À INVERSÃO DA SALA DE AULA:  
A METODOLOGIA DA KROTON A SERVIÇO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO**

**Belo Horizonte**  
**2020**

LÍLIA CARVALHO FINELLI

**DA SALA DE AULA INVERTIDA À INVERSÃO DA SALA DE AULA:  
A METODOLOGIA DA KROTON A SERVIÇO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO**

**(VERSÃO FINAL)**

Tese de doutorado apresentada pela bacharela e mestra em Direito LÍLIA CARVALHO FINELLI ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, da Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito da linha de pesquisa *História, Poder e Liberdade*, projeto coletivo *História, Reconhecimento e Novos Saberes Jurídicos*.

Orientador: Giordano Bruno Soares Roberto

**Belo Horizonte  
2020**

---

Finelli, Lília Carvalho  
F495d Da sala de aula invertida à inversão da sala de aula: a metodologia da Kroton  
a serviço da mercantilização do ensino / Lília Carvalho Finelli. – 2020.

Orientador: Giordano Bruno Soares Roberto.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Direito.

1. Direito – Ensino – Teses 2. Ensino superior – Metodologia – Teses 3. Sala  
de aula invertida – Teses 4. Ensino superior – Aspectos econômicos – Teses  
5. Grupo Cogna/Kroton I. Título

CDU 378:34

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Meire Luciane Lorena Queiroz CRB 6/2233.

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DIREITO E JUSTIÇA  
Ma. LÍLIA CARVALHO FINELLI

Aos nove dias do mês de dezembro de 2020, às 14h00, via plataforma virtual, reuniu-se, em sessão pública, a Banca Examinadora constituída de acordo com o art. 73 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, e das Normas Gerais de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, integrada pelos seguintes professores: Prof. Dr. Giordano Bruno Soares Roberto (orientador da candidata/UFMG); Prof. Dra. Maria Fernanda Salcedo Repolês (UFMG); Profa. Dra. Maria Tereza Fonseca Dias (UFMG); Prof. Dr. José Garcez Ghirardi (FGV) e Profa. Dra. Laura Souza Lima e Brito (UNIBH), designados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, para a defesa de Tese de Doutorado da **Ma. LÍLIA CARVALHO FINELLI**, matrícula nº **2017650913**, intitulada: "**DA SALA DE AULA INVERTIDA À INVERSÃO DA SALA DE AULA: A METODOLOGIA DA KROTON A SERVIÇO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO**". Os trabalhos foram iniciados pelo orientador da candidata, Prof. Dr. Giordano Bruno Soares Roberto, que, após breve saudação, concedeu à candidata o prazo máximo de 30 (trinta) minutos para fins de exposição sobre o trabalho apresentado. Em seguida, passou a palavra aos professores convidados, iniciando pelo Prof. Dr. José Garcez Ghirardi, seguindo-se-lhe, pela ordem, os Professores Doutores: Laura Souza Lima e Brito, Maria Tereza Fonseca Dias, Maria Fernanda Salcedo Repolês e, excepcionalmente, a professora suplente, Carla Vasconcelos Carvalho, foi convidada a se manifestar. Cada examinador arguiu a candidata pelo prazo máximo de 30 (trinta) minutos, assegurando a ela igual prazo para responder às objeções cabíveis. Os examinadores se reuniram em sala virtual secreta para deliberar e procedeu-se à apuração, tendo se verificado o seguinte resultado:

**Prof. Dr. Giordano Bruno Soares Roberto (orientador da candidata/UFMG)**  
**Conceito: 100 (cem)**

**Prof. Dra. Maria Fernanda Salcedo Repolês (UFMG)**  
**Conceito: 100 (cem)**

**Profa. Dra. Maria Tereza Fonseca Dias (UFMG)**  
**Conceito: 100 (cem)**

**Prof. Dr. José Garcez Ghirardi (FGV)**  
**Conceito: 100 (cem)**

**Profa. Dra. Laura Souza Lima e Brito (UNIBH)**  
**Conceito: 100 (cem)**

A Banca Examinadora considerou a candidata APROVADA, com nota 100 (cem) e a orientação de que, no momento apropriado, a tese seja indicada ao Prêmio UFMG de Teses e ao Prêmio Capes de Teses. Nada mais havendo a tratar, o Professor Doutor Giordano Bruno Soares Roberto, orientador da candidata, agradecendo a presença de todos, declarou encerrada a sessão. De tudo, para constar, eu, Fernanda Bueno de Oliveira, Servidora Pública Federal lotada no Programa de Pós-Graduação Direito da UFMG, mandei lavrar a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e com o visto da candidata.

**BANCA EXAMINADORA:**



**Prof. Dr. Giordano Bruno Soares Roberto (orientador da candidata/UFMG)**



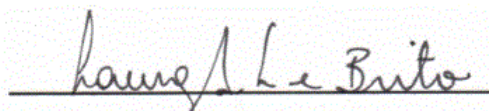
**Prof. Dra. Maria Fernanda Salcedo Repolês (UFMG)**



**Profa. Dra. Maria Tereza Fonseca Dias (UFMG)**



**Prof. Dr. José Garcez Ghirardi (FGV)**



**Profa. Dra. Laura Souza Lima e Brito (UNIBH)**



FACULDADE DE DIREITO UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFMG

- CIENTE: Lília Carvalho Finelli (Doutoranda)

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Av. João Pinheiro, 100 - 11º andar - Centro - Belo Horizonte - MG - Brasil - 30130-180  
Fone: (31) 3409.8635 - E-mail: [info.pos@direito.ufmg.br](mailto:info.pos@direito.ufmg.br) - <https://pos.direito.ufmg.br>

*Para que Cecília saiba que, com  
responsabilidade e esforço, ela poderá ser o  
que quiser ser.*

## AGRADECIMENTOS

Eu me lembro do dia em que terminei este texto para a segunda qualificação e senti, pela primeira vez, que ele estava o mais completo possível dentro da minha realidade. Uma nova realidade: a Lília mãe, no meio do isolamento de uma pandemia mundial.

Vibrei ao ver todas as peças se encaixarem. Ao encontrar, nas últimas horas de escrita, toda a bibliografia que faria o elo final. Me senti capaz. Vi que a nova Lília estava bem, depois que a Lília “não-mãe” ficou lá no passado. Aquela que teria escrito uma tese muito maior, mais complexa e mais digna da pesquisadora que eu imaginava.

Aquela pesquisadora não existe mais. Foi inevitável me comparar com o que eu mesma poderia ter sido – uma comparação cruel. A velha Lília já teria terminado este texto há anos; mas talvez ele não tivesse o significado que tem agora. De toda forma, não há como saber: aquela Lília morreu no instante em que viu o primeiro ultrassom daquela pessoa que mudaria tudo para sempre, sua filha.

Cecília, filha, você é o grande divisor de águas da nossa família. Transformou seu pai e eu em uma família. Transformou seus avós paternos nas pessoas mais felizes do mundo. Fez de sua avó materna a mais carinhosa e de sua bisá a mais orgulhosa. Fez meu irmão se tornar seu “Titô”, sua tia Bruna escovar seus dentes mil vezes e sua tia Mari contar histórias infinitas. Alegrou a todos com suas caretas e frases inusitadas, mostrando a que veio.

Terminei a ideia desta tese exatamente 1 ano e 8 meses depois do seu nascimento. Ao ir dormir, notei que seu pai tinha deixado tudo preparado para que eu não sentisse frio, dando a ele o título de melhor marido do mundo. Ao acordar, cheguei na sala e você correu para me abraçar. Você estava dançando. E eu sabia que havia terminado.

Ainda se passariam alguns meses antes da versão final. Uma mudança de cidade, um tratamento bem-sucedido de uma depressão pós-parto, um dedo serrado, três cursos lançados, uma obra em casa e muitas horas dando mentorias. Esse término, porém, não foi solitário.

Sempre digo para os meus alunos que a escrita não precisa desse clichê de solidão e sofrimento. E não precisa mesmo. Fui tão apoiada que vai ser difícil escrever em poucas páginas tantos nomes. Por isso escolhi dar um estilo mais pessoal aos agradecimentos.

Em relação à família, escolho minha querida sogra, Marcolina, e minha tia Beth para representarem todos os demais. Foram minhas maiores apoiadoras no trabalho, me substituindo com muito amor quando precisei ficar horas trancada dentro do quarto sem ser interrompida. Todos os familiares cumpriram também esse papel: dar atenção e carinho à minha filha, nos momentos em que precisei me distanciar.



O período da escrita talvez tenha sido o que mais usei para recorrer também à força feminina. Foram muitas mensagens trocadas com meu grupo de mães preferido e com minhas amizades feitas no mestrado. Agradeço aqui individualmente às mães: Diana Nacif, Ana Paula Lara, Rachel Leão, Ana Paula Antunes, Bruna Picasso, Bruna Powolny, Iara Freitas, Joice Saraiva, Luciana Ribeiro, Liss e Rafaele Oliveira. E também ao meu grupo mais intenso de amigas do universo acadêmico: Isabela Murta, Flávia Máximo e Julianna Hernandez, que representam aqui muitas outras que, mesmo duvidando de si mesmas, seguem produzindo.

Foram muitos questionamentos. Seria eu uma pesquisadora real? Seria esta uma tese importante? Como terminaria a escrita com um dedo operado? Valeria mesmo a pena continuar? A verdade é que ninguém começa do topo. Todos nós somos projetos do que queremos ser; e aconteceu de eu querer ser doutora em Direito. Como aconteceu de querer ser esposa, mãe, amiga, professora. Mais ainda, ser melhor que mim mesma.

Como eu não era nada disso, precisei vir a ser. Como ensina González Pecotche, “começa-se em branco, isto é, não sendo nada, não sabendo nada daquilo que se quer saber ou ser; mas o estudo, a observação e a experiência vão preenchendo depois o requisito para ser”. Foi assim a escrita desta pesquisa. Aos poucos, ao longo dos anos, fui construindo esse requisito para ser a pesquisadora que gostaria de ser. E sou grata. Muito grata. A Deus, à família, à Logosofia, aos amigos, aos alunos, aos professores que me acompanharam desde o início, representados aqui pelas professoras Maria Fernanda e Maria Tereza, que me ofertaram muito mais ideias do que eu poderia ter sozinha.

Em determinado momento, foi necessário recorrer também às sacudidas de Malcolm Gladwell, presentes no livro *Falando com estranhos*, já que depois de assistir a tantas entrevistas de Galindo, comecei a sentir certa simpatia e pensar se não estava interpretando erroneamente uma estratégia brilhante e totalmente dentro do que acredito ser um bom modelo de negócios. Acontece que os dados de demissões em massa e de uso da metodologia em desfavor de alunos e professores se sobrepuseram ao meu posicionamento liberal e foram impossíveis de ignorar.

Por isso, continuei. E, nessa trajetória, tive a ajuda dos demais membros da banca. Mesmo sem saber, o professor José Garcez me deu o que eu precisava: a confiança de que não tinha visto pelo em ovo. As professoras Laura Brito e Carla Carvalho vibraram e debateram comigo não só a situação prejudicial aos alunos como nossos deveres de professoras e o que estávamos recebendo em troca da nossa dedicação. Por isso mesmo, não poderia imaginar uma banca tão feliz quanto a que conseguimos formar.

Dedico esta tese, em especial, ao Giordano. Não por ser meu orientador, mesmo que não exista tese sem essa supervisão. É por se permitir ser o que é. Por me mostrar o ideal e o real. Por nunca me ligar em horários inapropriados. Por não interferir no meu trabalho nem em minhas escolhas profissionais. Por não estipular prazos. Por me tratar como adulta e não como incapaz. Por confiar na minha capacidade de resolver meus próprios problemas, sejam eles uma depressão pós-parto ou um dedo serrado. Por não dizer “mas” depois de me elogiar.

Por esse motivo, além de agradecer, uso este espaço para desejar aos pesquisadores que sejam tratados sempre como adultos; responsáveis por suas pesquisas; capazes de realizar o que se propõem, sem necessidade de tutela por parte de ninguém. Que se portem também dessa forma, dando à pesquisa jurídica um caráter mais sério do que hoje possui (mais sério, viu? Não é mais chato).

Para finalizar, dedico também este trabalho à minha ex-orientadora, professora Maria Rosario Barbato, com todo o meu amor por ter permitido a troca de orientação durante o doutorado. Você poderia ter dito não, mas disse sim para mim. E esse sim significou tudo.

“A educação para êste período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um nôvo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar.”\*

---

\* TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.

## RESUMO

O tema-problema da presente tese consiste em entender se e como o processo de inversão da sala de aula ocorreu no Brasil, por meio da mercantilização do ensino superior, em especial o jurídico. Para compreender a questão, a metodologia adotada foi o estudo de caso, a partir do modelo de sala de aula invertida da Kroton, ramo da Cogna, com recorte específico no curso de Direito. A hipótese que se delineou foi a de que novas metodologias estão a serviço da mercantilização e, embora estabeleçam diferenças consideráveis entre os grupos educacionais, ainda assim são apenas consequências da opção brasileira de permitir que a educação fosse apropriada pela lógica econômica, conforme o marco teórico indicado em Ana Maria F. Almeida. Na análise da metodologia específica da Kroton, foi realizado comparativo entre seu conceito e estrutura e sua pretensa origem norte-americana, sob os marcos de Jacob Bishop e Matthew Verleger e Jonathan Bergmann e Aaron Sams, diferenciando-os. O contexto histórico das transformações da educação no país e da evolução do Pitágoras até sua transformação em Kroton e, depois, em Cogna, foi elaborado de forma comparativa, apontando-se, ainda, dados sobre o acesso universitário, o financiamento governamental de instituições de ensino superior particulares e a pretensa transformação do aluno em protagonista do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que ocorrem demissões em massa de docentes. O exame confirmou, dessa forma, a existência do capitalismo acadêmico no Brasil, sob as premissas de Bob Jessop, tratando a inversão da sala de aula dentro do pressuposto teórico de fundo do paradigma da educação como instrumento de mudança política.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Direito. Mercantilização do ensino. Sala de aula invertida. Kroton.

## ABSTRACT

The main problem of this thesis is to understand if and how the process of inversion of the classroom took place in Brazil, through the commercialization of the education, especially the Law education. To understand the issue, the methodology adopted was the case study, based on Kroton's inverted classroom model, with a specific focus in the Law courses. The hypothesis that was outlined was that new methodologies are at the service of commodification and, although they may bring considerable differences between educational groups, they are still only consequences of the Brazilian option of allowing education to be appropriated by the economic logic, according to the theoretical framework indicated in Ana Maria F. Almeida. In the analysis of Kroton's specific methodology, a comparison was made between its concept and structure and its alleged North American origin, regarding the ideas of Jacob Bishop and Matthew Verleger and Jonathan Bergmann and Aaron Sams, differentiating them. The historical context of the transformations of education in Brazil and of the evolution of Pitágoras until its transformation in Kroton and in Cogna was elaborated in a comparative way, pointing out, also, data on university access, government financing of private higher education institutions and the alleged transformation of the student as the protagonist of the learning process, at the same time that mass layoffs of professors occur. The examination thus confirmed the existence of academic capitalism in Brazil, under the assumptions of Bob Jessop, treating the inversion of the classroom within the background of education as a political instrument.

**Keywords:** Higher education. Law. Commodification of education. Flipped classroom. Kroton.

## LISTAS DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Esquema preliminar da tese .....	23
Figura 2 – Linha do tempo da Kroton/Cogna.....	88
Figura 3 – Marcas relacionadas ao ensino superior, que foram adquiridas e que fazem parte da Cognia em 2020.....	90
Figura 4 – Organograma do Grupo Cognia em 2020 .....	93
Figura 5 – Taxonomia de Bloom aplicada ao <i>flipped learning</i> .....	139
Figura 6 – The Global Elements of Effective Flipped Learning Table (GEEFL) <sup>TM</sup> .....	141
Figura 7 – Peça publicitária da Unopar de 2017 .....	149
Figura 8 – Comparação dos grupos Kroton/Anhanguera, Anima, Estácio e Ser entre custo dos serviços, custo com professores e receitas entre 2010 e 2014.....	178
Figura 9 – Evolução: receita bruta x EBITDA x remuneração por docente na Kroton entre 2011 e 2016.....	180
Quadro 1 – Discursos no âmbito das CNEs da ABE, conforme Carlos Eduardo Vieira .....	26
Quadro 2 – Abrangência territorial física das marcas adquiridas pela Kroton.....	91
Quadro 3 – Principais compromissos estabelecidos pelo CADE para a fusão Kroton-Anhanguera.....	100
Quadro 4 – Membros do Conselho de Administração 2015-2017 .....	107
Quadro 5 – Principais acionistas do Grupo Kroton em setembro de 2018.....	108
Quadro 6 – Membros do Conselho de Administração 2017-2019 .....	112
Quadro 7 – Comitês Consultivos da Kroton entre 2017 e 2019 .....	112
Quadro 8 – Diretoria Executiva da Kroton entre 2017 e 2018.....	113
Quadro 9 – Membros do Conselho Fiscal da Kroton entre 2017 e 2018 .....	113
Quadro 10 – Membros do Conselho de Administração 2019-2022 .....	115
Quadro 11 – Comitês Consultivos da Kroton em 2020.....	115
Quadro 12 – Diretoria Executiva da Cognia em 2020.....	115
Quadro 13 – Membros do Conselho Fiscal da Cognia em 2020 .....	116
Quadro 14 – Diretoria Executiva da Kroton de 2015 a 2022: comparação de cargos .....	116
Quadro 15 – Comparativo entre o modelo tradicional e o invertido de aprendizagem.....	142
Tabela 1 – Probabilidade de substituição da função de professor por novas tecnologias, de acordo com a divisão de ensino, segundo Frey e Osborne .....	174
Tabela 2 – Remuneração dos professores em relação às receitas líquidas.....	179

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

[B] <sup>3</sup>	– Brasil, Bolsa, Balcão
AALAS	– Academy of Active Learning Arts and Sciences
ABE	– Associação Brasileira de Educação
ABED	– Associação Brasileira de Ensino a Distância
ABMES	– Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ADCT	– Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADR	– <i>American Depositary Receipts</i>
art.	– artigo
B2B	– <i>Business to business</i>
B2C	– <i>Business to consumer</i>
BID	– Banco Mundial
BM&F	– Bolsa de Mercadorias e Futuros
BM&FBovespa	– Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo
Bovespa	– Bolsa de Valores de São Paulo
BSC	– <i>Balance Scorecard</i>
CADE	– Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	– Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CES/CNE	– Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CETIP	– Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos
CFE	– Conselho Federal de Educação
CFOAB	– Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
CFT-E	– Certificados Financeiros do Tesouro da Série E
CNAE	– Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNEs	– Conferências Nacionais de Educação
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFINS	– Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAES	– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONTEE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CR/1988	– Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CREDUC	– Programa de Crédito Educativo
CSLL	– Contribuição social sobre o lucro líquido
CVM	– Comissão de Valores Imobiliários

EaD	– Ensino a distância
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	– Estados Unidos da América
FAS	– Fundo de Assistência Social
Fepesp	– Federação dos Professores do Estado de São Paulo
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GATS	– Acordo Geral sobre Comércio de Serviços da OMC
GEEFL	– Global Elements of Effective Flipped Learning Table
IAF	– Inter-American Education Foundation Inc.
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
IGP-M	– Índice Geral de Preços do Mercado
Iiep	– International Institute of Educational Planning
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	– <i>Initial Public Offering</i>
IRPJ	– Imposto de Renda Pessoa Jurídica
ISTE	– International Society for Technology in Education
KLS	– <i>Kroton Learning System 2.0</i>
LDB/1961	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961
LDB/1971	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971
LDB/1996	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	– Ministério da Educação
MP	– Medida Provisória
MPF	– Ministério Público Federal
MPT	– Ministério Público do Trabalho
Nasdaq	– Bolsa de Valores de Nova Iorque
OAB	– Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	– Organização Mundial do Comércio
PAERP	– Programa de Avaliação Periódica
P-FIES	– Modalidade do FIES com recursos de bancos privados



PIS	– Programa de Integração Social
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
REUNI	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAI	– Sala de aula invertida
SGI	– Sistema de Gestão Integrado
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	– Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Sinpro	– Sindicato dos Professores
STEM	– <i>Science, technology, engineering, and mathematics</i>
STF	– Supremo Tribunal Federal
TCU	– Tribunal de Contas da União
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UnB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unirondon	– Centro Universitário Cândido Rondon
UNOPAR	– Universidade Norte do Paraná
USAID	– United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM <i>COMMODITY</i> E SUA CORRELAÇÃO COM A TRAJETÓRIA DA COGNA .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Uma visita à década de 1960: o silêncio de Anísio Teixeira e a apropriação da educação pela lógica econômica.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Da década de 1960 à década de 2010: a história do ensino superior brasileiro em paralelo ao surgimento do Pitágoras e de sua transformação em Kroton e Cogna.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.1 <i>O surgimento do Pitágoras e o período ditatorial militar no Brasil.....</i></b>	<b>33</b>
<b>2.2.2 <i>A retomada democrática, a privatização do ensino e os impactos da LDB/1996 na Rede Pitágoras.....</i></b>	<b>41</b>
<b>2.2.3 <i>O financiamento público e os processos de aquisição da Kroton .....</i></b>	<b>48</b>
<b>2.2.4 <i>A década de 2010, o novo coronavírus e a ascensão do modelo a distância da Cogna .....</i></b>	<b>56</b>
<b>2.3 Mercantilização do ensino: o capitalismo acadêmico no ensino superior brasileiro e a expansão da Cogna .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3.1 <i>Pressupostos do capitalismo acadêmico .....</i></b>	<b>67</b>
<b>2.3.2 <i>Alcance econômico da Cogna no fim da década de 2010.....</i></b>	<b>74</b>
<b>2.4 Uma visita a 2016: os avisos de José Garcez Ghirardi e o ensino jurídico no Brasil e na Kroton .....</b>	<b>78</b>
<b>3 O MODELO DE NEGÓCIOS DA KROTON .....</b>	<b>87</b>
<b>3.1 Extensão do Grupo Cogna e o papel da Kroton como responsável pelo ensino superior .....</b>	<b>88</b>
<b>3.1.1 <i>Linha do tempo do histórico empresarial.....</i></b>	<b>88</b>
<b>3.1.2 <i>Extensão territorial .....</i></b>	<b>90</b>
<b>3.1.3 <i>Papel da Kroton dentro da Cogna a partir de 2020 .....</i></b>	<b>92</b>
<b>3.2 Processo de abertura de capital e movimentações financeiras.....</b>	<b>96</b>
<b>3.2.1 <i>Oferta pública inicial (IPO) da Kroton na Bovespa .....</i></b>	<b>97</b>
<b>3.2.2 <i>Processo de fusão com a Anhanguera .....</i></b>	<b>98</b>
<b>3.2.3 <i>Processo de fusão com a Estácio .....</i></b>	<b>100</b>
<b>3.2.4 <i>Dados da posição da Cogna na [B]<sup>3</sup> em 2020 .....</i></b>	<b>103</b>
<b>3.3 Controle acionário e executivo .....</b>	<b>107</b>
<b>3.4 Financiamento governamental para a Kroton por meio do FIES .....</b>	<b>117</b>
<b>3.5 Filosofia empresarial na visão da Kroton e o modelo de negócios baseado na metodologia.....</b>	<b>120</b>

<b>4 A SALA DE AULA INVERTIDA COMO BASE DE UM MODELO DE NEGÓCIO QUE PERPETUA A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO .....</b>	<b>125</b>
<b>4.1 A sala de aula invertida como metodologia a favor da mercantilização do ensino.....</b>	<b>125</b>
<i>4.1.1 Conceito de sala de aula invertida de acordo com a Kroton .....</i>	<i>129</i>
<i>4.1.2 Aplicação genérica do conceito e sua comparação com a aplicação norte-americana original.....</i>	<i>133</i>
<b>4.2 Manutenção do ensino superior jurídico como <i>commodity</i>.....</b>	<b>146</b>
<i>4.2.1 Dados gerais sobre o acesso ao ensino superior no Brasil e o paradoxo da inclusão: acesso real ou ilusório? .....</i>	<i>150</i>
<i>4.2.2 Financiar as privadas e expandir as públicas: a conta que não fecha .....</i>	<i>158</i>
<i>4.2.3 Relação professor-aluno e sua conexão com o processo de ensino-aprendizagem durante a utilização da metodologia: aluno como protagonista?.....</i>	<i>167</i>
<i>4.2.4 Demissões em massa de docentes e sua relação com o método adotado.....</i>	<i>172</i>
<b>4.3 Consequências da sala de aula invertida no ensino superior jurídico da Kroton: a inversão .....</b>	<b>181</b>
<b>4.4 Novos caminhos metodológicos: a reversão .....</b>	<b>188</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na concepção original desta pesquisa, o tema-problema consistia em compreender em qual medida a metodologia da sala de aula invertida do Grupo Kroton (atual Cogna) havia feito do ensino superior jurídico um dos produtos mais rentáveis da atualidade. Com o amadurecimento típico de um exame longo e complexo, contando com o auxílio de grandes mestres<sup>1</sup>, foi se delineando um novo cenário, bem mais grave do que se imaginava.

A metodologia adotada para a escrita da tese, antes analítica, passou a se configurar como estudo de caso. E foi esse mesmo estudo que delineou um novo tema-problema, relativo a entender se e como o processo de inversão da sala de aula ocorreu no Brasil, por meio da mercantilização de todo o ensino. A ferramenta utilizada pela Kroton se tornou, assim, prova de um processo que alterou os rumos da educação no país durante décadas.

A hipótese derivada do tema-problema atual, qual seja, em qual medida a sala de aula invertida de fato inverte a educação superior jurídica ou apenas se mostra como consequência da direção econômica do ensino, é de que as novas metodologias estão a serviço da mercantilização. Para trabalhar esta hipótese, foi escolhido o caso da Kroton, buscando compreender quais motivos levaram a empresa a aumentar seu lucro em 22.130% só nos anos anteriores à introdução massiva da sala de aula invertida, contra 565% da Estácio, 483% da Ser e 819% da Ânima, principais concorrentes.<sup>2</sup>

Existem, nesse sentido, alguns recortes. O primeiro deles é regional: a tese, embora aborde de forma tangencial o que ocorreu no mundo desde 1960, tem como objetivo analisar apenas o Brasil. Nesse fragmento, foi focado o ensino superior, em especial o jurídico. Primeiramente, porque se trata de um doutoramento em Direito; no entanto a escolha se deu muito mais em função das características únicas que essa graduação possui.

O contexto no qual se insere o curso de Direito no Brasil é, como será demonstrado, extremamente favorável à lucratividade. Como integrante do tripé de maior *status*, ao lado de Medicina e Engenharia, é único em prescindir da utilização de laboratórios físicos, o que torna possível criar uma estrutura digital para a transmissão de seu conteúdo.

---

<sup>1</sup> Destaquem-se aqui, além do orientador, as professoras doutoras Maria Fernanda Salcedo Repolês e Maria Tereza Fonseca Dias, que acompanharam a tese desde o projeto inicial, como avaliadoras nas qualificações.

<sup>2</sup> RAGAZZI, Ana Paula. Kroton busca crescer e atrair investidor após cortes no Fies. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/kroton-busca-crescer-e-atrair-investidor-apos-cortes-no-fies.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Mostra-se relevante, no entanto, afirmar que esta não será uma tese contrária às ferramentas digitais.<sup>3</sup> Embora a finalização do texto ocorra em um momento de pandemia do novo coronavírus, não se falará aqui sobre aulas digitalizadas, ou seja, aulas que eram presenciais e, da noite para o dia, foram transpostas ao ambiente virtual. O recorte desta tese abrange apenas as aulas já pensadas para a modalidade on-line, construídas em cima da metodologia que se denomina “sala de aula invertida”.

Não se tratará, ainda, de uma tese contra as metodologias ativas de ensino, que são aquelas nas quais o aluno participa em maior grau da construção do conhecimento. É comum que, quando se fale contra a sala de aula invertida, a compreensão seja de que há uma resistência geral a todas as formas de ensino que não sejam as tradicionais. Repise-se: o estudo de caso aqui elaborado é sobre uma metodologia ativa específica, que conjuga diversas técnicas e métodos internamente, mas, em realidade, parte do pressuposto de que não é possível culpabilizar uma ferramenta pela situação na qual o ensino se encontra, embora a hipótese – isso sim – dê a entender que a sala de aula invertida foi essencial para a projeção da Kroton em termos de mercado, número de alunos e lucratividade.

Nesse sentido, esclarece-se a diferença entre método e metodologia. Um conjunto de várias técnicas ou etapas ou processos forma o “caminho a ser trilhado”, denominado como método, ao passo que a metodologia “significa organização racional da investigação, e estaria relacionada à lógica interna da investigação, aos passos e aos meios pelos quais o caminho seria percorrido na construção do conhecimento”<sup>4</sup> ou até mesmo poderia ser tida como “procedimentos e regras utilizados por determinado método”<sup>5</sup>. Rechaça-se, nesse sentido, a compreensão de método como crítica do conhecimento, trabalhada por Theodor Adorno em suas discussões com Paul Lazarsfeld.<sup>6</sup> E, em função do conceito adotado, se situa a sala de aula invertida não como mera técnica nem como método, mas sim como um conjunto de procedimentos utilizados para dirigir a formação do conteúdo; metodologia, portanto.

---

<sup>3</sup> Ferramentas que, inclusive, são bem-vindas mesmo no contexto do ensino superior jurídico público, como demonstrado em: GOMES, Marcella Furtado de Magalhães; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NEVES, Rubia Carneiro. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Direito: a proposta de reformulação do projeto pedagógico do curso de direito da UFMG de 2016. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 70, p. 669-719, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produto\\_s/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/Rev-FD-UFMG\\_70.26.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produto_s/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-FD-UFMG_70.26.pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.

<sup>4</sup> MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020. p. 682.

<sup>5</sup> RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 22.

<sup>6</sup> Para um sumário das discussões, ver: FREDERICO, Celso. Recepção: divergências metodológicas entre Adorno e Lazarsfeld. *Matrizes*, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 2, p. 157-172, abr. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143017353009>. Acesso em: 18 out. 2020.

A sala de aula invertida, na concepção da Kroton, seria uma reprodução da metodologia da *flipped classroom*, forma de investigação lógica norte-americana, que orienta o formato e o conteúdo das aulas ministradas por educadores. A ambas se referirá, portanto, como tipos de metodologia, embora se reconheça que, em alguns momentos, serão aplicadas como meras técnicas.

O pressuposto teórico de fundo – é bom deixar claro – é que a educação superior é um direito de todos os brasileiros e que o acesso a ela não diz respeito apenas à presença do aluno na faculdade. Como direito, deve ser vista sob o paradigma educacional e não simplesmente técnico. A todo momento, neste trabalho, a compreensão se baseará na concepção de que a educação deve ser “enxergada como um processo ao mesmo tempo político e pedagógico de formação da consciência sobre sua realidade”<sup>7</sup>. E, mesmo que se opte aqui por não discutir teorias que cabem aos educadores, concorda-se com a afirmação de que cabe à educação “possibilitar ao povo conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente o afetam e, munido de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos”<sup>8</sup>.

Partindo desse pressuposto, foram escolhidos alguns marcos teóricos, separados de acordo com os objetivos específicos da tese. Como marco principal, estão as ideias de Ana Maria F. Almeida da apropriação da educação brasileira pela lógica econômica.<sup>9</sup> Em diversos pontos, portanto, o conflito entre economistas e bacharéis-educadores permeará o texto.

Para o estudo da sala de aula invertida, o marco teórico se baseou na junção das compreensões de Jacob Bishop e Matthew Verleger, para os quais “a sala de aula invertida é um novo método pedagógico, que emprega aulas em vídeo de forma assíncrona e utiliza problemas práticos como lição de casa, e solução de problemas ativa e em grupo dentro da sala de aula”<sup>10</sup>, e de Jonathan Bergmann e Aaron Sams<sup>11</sup>, que conseguiram transformar o

<sup>7</sup> COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, abr. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000100093&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100093&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020. p. 96-97.

<sup>8</sup> COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00093.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020. p. 96-97.

<sup>9</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>10</sup> No original “The flipped classroom is a new pedagogical method, which employs asynchronous video lectures and practice problems as homework, and active, group-based problem solving activities in the classroom. It represents a unique combination of learning theories once thought to be incompatible”. (BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [*Proceedings*] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Tradução livre).

<sup>11</sup> BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad.: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*.

processo de *flipped classroom* em *flipped learning* ao longo dos anos que se seguiram à publicação de seu livro.

Na parte histórica, a teoria do capitalismo acadêmico teve como fonte principal as indicações de Bob Jessop.<sup>12</sup> Na classificação do ensino superior jurídico nos grandes conglomerados, a posição de José Garcez Ghirardi foi detalhada.<sup>13</sup> Em relação ao estudo sobre o modelo de negócios da Kroton, os documentos utilizados foram originados do próprio grupo empresarial ou de fontes governamentais, tornando essa parte da pesquisa documental.

Ao realizar a análise final para responder ao questionamento central da tese, para a definição do ensino superior jurídico como bem de consumo, realizou-se a interseção da pesquisa jurídica com estudos de outras áreas, como a tese de Marcelo Siqueira Maia V. Mocarzel (Comunicação Social)<sup>14</sup> e as obras de Gilberto Maringoni<sup>15</sup>, Marilena Chauí<sup>16</sup> e de Naomar Almeida Filho, e Boaventura de Sousa Santos<sup>17</sup>, abarcando Economia, Administração Pública e Privada, Filosofia e Sociologia. Além desses marcos acessórios, a fim de cumprir o objetivo-geral de entender se e como o processo de inversão da sala de aula ocorreu no Brasil, por meio da mercantilização do ensino superior e sua expoente – a sala de aula invertida –, foram fixados os seguintes objetivos específicos, derivados em seções em cada capítulo.

No capítulo 2, foram indicados como objetivos: (i) descrever a transformação do ensino superior em *commodity*, ao mesmo tempo que se a ilustra com a trajetória da Kroton/Cogna; (ii) definir o início da apropriação da educação pela lógica econômica, exemplificando sua ocorrência com as ações de Anísio Teixeira; (iii) documentar a história do ensino superior em paralelo ao surgimento do Pitágoras até sua transformação em Cogna, desde a década de 1960 até a de 2010; (iv) especificar as características do capitalismo acadêmico, identificando-as com a expansão da Cogna; e (v) registrar as indicações escritas e

<sup>12</sup> JESSOP, Bob. On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, v. 12, i. 1, p. 104-109, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342>. Acesso em: 11 jun. 2020.

<sup>13</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 5/7 – Apresentação de José Garcez Ghirardi [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>14</sup> MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia V. *A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil*. 265 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>15</sup> MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6x97cuo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>16</sup> CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>17</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

faladas de José Garcez Ghirardi em relação aos rumos do ensino jurídico. Diante da visão geral do ensino superior, passou-se ao estudo de caso.

Como objetivos específicos do Capítulo 3, elencaram-se: (i) registrar a extensão do Grupo Cogna e do papel da Kroton no ensino superior; (ii) indicar o processo de abertura de capital e movimentações financeiras da Kroton, (iii) documentar seu controle acionário e executivo; (iv) precisar o volume e a forma de financiamento governamental ofertada ao grupo por meio do FIES; e (v) estruturar a filosofia empresarial e o modelo de negócios baseados na metodologia da sala de aula invertida. Compreendido o caso concreto, foi iniciada a fase crítica da pesquisa.

Ao tratar, no Capítulo 4, da sala de aula invertida como base de um modelo de negócio que perpetua a mercantilização do ensino, foram considerados como objetivos específicos os seguintes: (i) classificar a sala de aula invertida como metodologia a favor da mercantilização, distinguindo o conceito original daquele aplicado pela Kroton; (ii) determinar o contexto permissivo da manutenção do ensino superior jurídico como *commodity*, investigando os dados gerais sobre o acesso ao ensino, precisando os efeitos dessa manutenção no financiamento, na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem e denunciando as demissões em massa de docentes; (iii) comprovar a inversão ocorrida no ensino superior jurídico; (iv) inferir sobre novos caminhos metodológicos em busca da reversão.

Para alcançá-los, tomou-se como base o conceito ofertado por Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias e Camila Silva Nicácio de que a opção metodológica envolve procedimentos científicos cuja escolha também significa posicionamento político e ideológico diante da realidade. Por certo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi-se confirmando a afirmação das autoras de que as reflexões no Direito necessariamente não se apartam dos demais ramos. Para definir a sequência metodológica escolhida, detalhada nos próximos parágrafos, essa foi a obra de referência.<sup>18</sup>

Entende-se que o trabalho se insere na linha crítico-metodológica, considerando tratar-se de pensamento jurídico problemático e não sistemático, em uma derivação de vertente jurídico-social, que se atenta à relação do Direito com outros campos, sendo aqui a Educação o principal deles. No tocante aos tipos de raciocínio – ou formas de abordar os fenômenos jurídicos –, boa parte do texto privilegia a indução, com conclusões mais amplas do que os dados iniciais, dadas as fases de observação dos fenômenos, busca da relação entre eles e generalização dos achados, sendo conhecida a crítica a referido método por sua incompletude

---

<sup>18</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 5. ed. São Paulo: Almedina, 2020. *E-book*.



na universalização. Por essa razão, em alguns momentos, optou-se pelo raciocínio dedutivo, em especial pelo pressuposto de fundo da educação como direito e posicionamento político de *status* constitucional.

Em virtude do próprio tema-problema, a pesquisa acabou por adotar um gênero histórico-jurídico, mesmo que inicialmente não fosse esse o objetivo. As perspectivas descritiva e propositiva também fizeram parte do gênero em determinados momentos, como é comum em análises jurídicas. Seguindo o fio de interpretação de Jorge Witker<sup>19</sup>, o tipo de pesquisa se iniciou de forma histórico-jurídica, analisando a evolução da educação como mercadoria no tempo, passando para uma abordagem jurídico-diagnóstica e jurídico-compreensiva, ressaltando características, percepções e descrições do problema e questionando as normas existentes sobre o tema.

Como fontes diretas, foi feito o levantamento de todos os informes do próprio Grupo Kroton relativos ao assunto, desde o surgimento do Pré-Vestibular Pitágoras até sua reestruturação em Cogna, além de dados e normas governamentais e vídeos de entrevistas. Notícias e doutrinas especializadas foram apontadas como fontes indiretas, priorizando sempre a utilização de publicações qualificadas e provenientes também de outros Programas de Pós-Graduação, dentro de uma estrutura de pesquisa qualitativa.

Diante da natureza não quantitativa, como procedimento de coleta de dados, próprio de pesquisas empíricas, optou-se pelo estudo de caso, realizado por meio da análise de documentos e relações, além de dados do Grupo e de entrevistas disponíveis on-line, de forma longitudinal, ou seja, com a coleta feita ao longo do tempo em períodos específicos. Assim, desejou-se demonstrar a evolução, mudança e relações da educação.

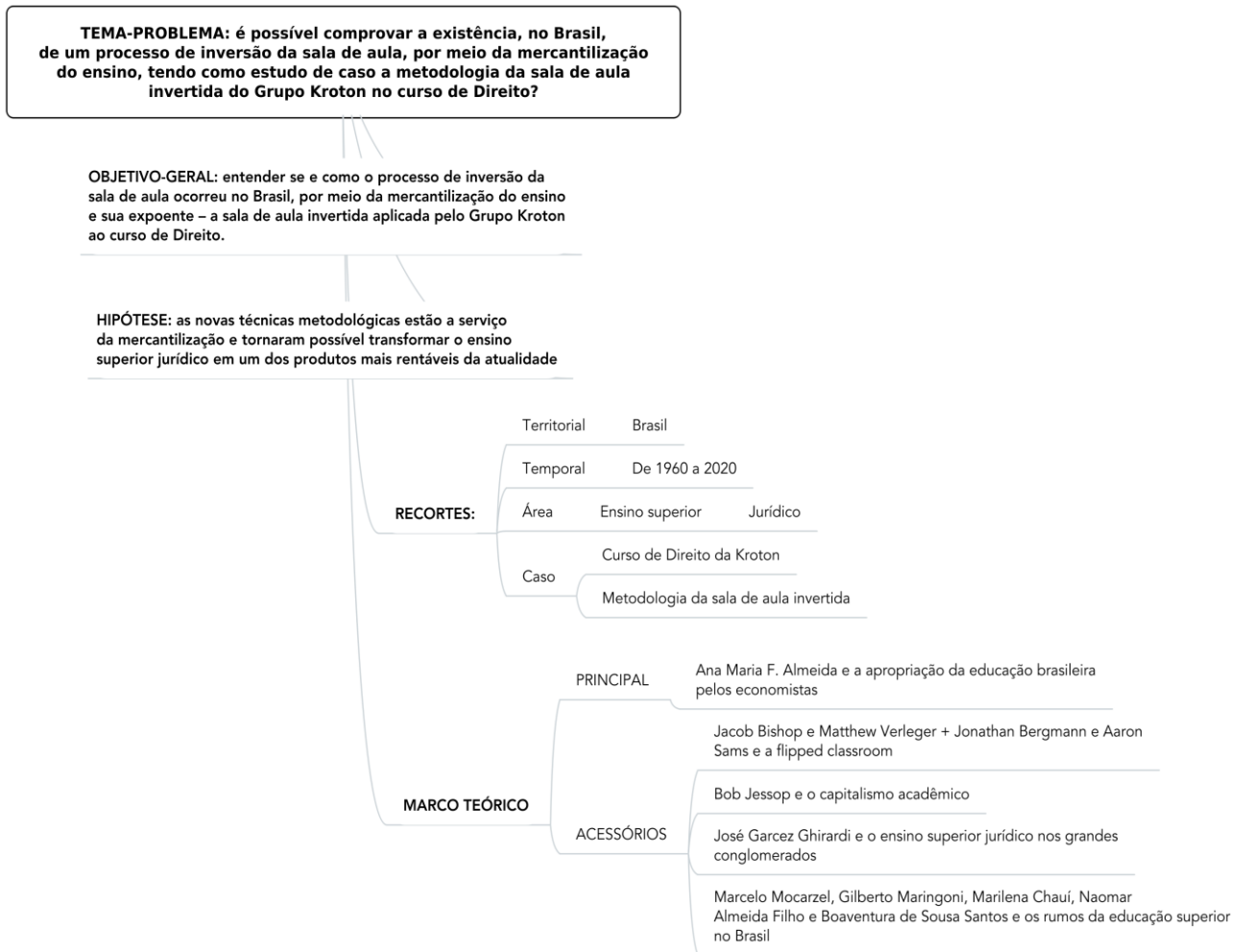
O levantamento bibliográfico se dividiu em inicial revisão bibliográfica, a partir da qual o tema-problema foi alterado, partindo-se para a revisão de literatura em grandes bancos de dados de periódicos nacionais. A isso se conjugou o exame dos documentos da Kroton e dos entes governamentais.

O esquema da tese, portanto, pode ser resumido da seguinte forma:

---

<sup>19</sup> WITKER, Jorge. *Como elaborar una tesis en derecho: pautas metodológicas y técnicas para el estudiante o investigador del derecho*. Madrid: Civitas, 1985.

Figura 1 – Esquema preliminar da tese



Fonte: Elaborada pela autora.

## 2 A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM *COMMODITY* E SUA CORRELAÇÃO COM A TRAJETÓRIA DA COGNA

A história do ensino superior no Brasil não segue uma linearidade definida. Não é preto no branco e constrói-se permeada por silêncios e falas. O recorte específico desta tese aborda o hiato entre um silêncio e uma fala: o silêncio de Anísio Teixeira nos encontros preliminares aos convênios entre o governo brasileiro e o norte-americano, no qual foram assinados os Acordos MEC/USAID; e a fala de José Garcez Ghirardi, no painel Grupos Educacionais no Ensino do Direito, da FGV, em 2016, no qual foram analisados os dados sobre os grandes conglomerados educacionais do ensino superior jurídico.

Não se pretende, aqui, criticar nem elogiar nenhum dos dois pesquisadores. Eles foram escolhidos para contar uma história que não acabou em 2016, que relaciona o surgimento e crescimento da Kroton, hoje Cogna, com um processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. Não são culpados pelos rumos desse processo; não poderiam saber que seus posicionamentos teriam influência nos movimentos que se seguiriam.

O período entre o silêncio e a fala faz parte, na realidade, de uma opção que o Brasil vem fazendo desde o início do século passado, pela via da mercantilização como forma de promover o desenvolvimento, colocando a educação como fator independente capaz de solucionar seus problemas, em especial em sua causa mais apontada, a desigualdade social. Nesse jogo político que dividiu a concepção dos fins da educação entre o que Ana Maria F. Almeida chamou de luta entre bacharéis-educadores e economistas<sup>20</sup>, o conhecimento especializado virou base para a transformação do ensino/educação em *commodity*.

A História em si quase nunca mostra com clareza a relação de causalidade direta entre os fatos. Ao adotar um estilo de escrita que segue um fio de interpretação histórica, é de se esperar que muitos elementos passem despercebidos, por estarem fora do recorte. No entanto, esses dois momentos de silêncio e fala a seguir abordados foram visíveis e, em função disso, a estrutura deste capítulo se iniciará com o primeiro silêncio, demonstrando o percurso do ensino superior e a evolução do Pitágoras/Kroton/Cogna nesse período, e terminará com a fala, indicando o processo de mercantilização do ensino superior em uma narrativa comparativa.

---

<sup>20</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020.

## 2.1 Uma visita à década de 1960: o silêncio de Anísio Teixeira e a apropriação da educação pela lógica econômica

Para explicar a trajetória de Anísio Spínola Teixeira, parte-se do marco teórico estabelecido por Ana Maria F. Almeida sobre a apropriação da educação pela lógica econômica.<sup>21</sup> Nem sempre a área educacional foi tratada por especialistas; essa ideia se mostrou presente na década de 1920, marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que promoveu conferências que colocaram os especialistas em foco em 1927, 1928 e 1929, período que coincide com a passagem de Teixeira pelos Estados Unidos da América (EUA), que também daria outro sentido à educação, o de assunto a ser tratado por especialistas – sejam bacharéis-educadores ou economistas.<sup>22</sup>

Embora o ensino superior só apareça no campo de discussão da ABE em 1933 (Conferência sobre a elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação, em Niterói), as discussões de 1927 (Conferência sobre a organização nacional do ensino primário, em Curitiba), 1928 (Conferência sobre o ensino secundário, em Belo Horizonte), 1929 (Conferência sobre os ensinos secundário, primário e profissional; educação sanitária) e 1931 (Conferência sobre as diretrizes para a educação popular, em São Paulo) dão o tom para o que ocorreria no período ditatorial de Getúlio Vargas e pré-Golpe de 1964.<sup>23</sup> E esse tom consiste em apresentar a educação como pauta das iniciativas do Estado. Assim, “os intelectuais reunidos na ABE reafirmaram o bordão, presente no cenário intelectual brasileiro desde o século XIX, da missão das elites cultas na formação da consciência nacional”<sup>24</sup>, inculcando os ideais cívicos e morais como forma de combate ao separatismo.

Foi a partir das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) que se iniciou o processo de intervenção social e cultural sobre a educação, correlacionando-a à modernização e, mais adiante, ao desenvolvimento, colocando o Estado como agente central da transformação social. A via era de mão dupla: ao mesmo tempo que os integrantes da ABE elegiam o Estado como “agente político e administrativo capaz de produzir, em nível nacional, a reforma

<sup>21</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>22</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>23</sup> VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>24</sup> VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 25.

intelectual e moral da população brasileira pretendida pela associação”, o próprio governo se mantinha em interlocução e inseria a ABE em seus projetos políticos, tanto que “os temas discutidos na ABE e nas CNEs reflet[ia]m demandas do Estado”.<sup>25</sup>

Permeada por um conflito entre católicos e defensores da laicidade, a relação dúbia com o Estado fez com que muitos de seus integrantes se tornassem parte do cenário político e a eles fosse atribuído o achado que Getúlio Vargas denominou na IV CNE (1931) de “fórmula feliz”, um conceito de educação capaz de sustentar a política educacional do governo, logo após a criação do Ministério da Educação (1930) e no mesmo ano da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Ativa até a década de 1960, a ABE teve papel no encaminhamento das principais políticas públicas, cujas “reformas atingiram diretamente a organização jurídica do ensino e da escola, reverberando sobre as práticas de planejamento e de controle dos processos educacionais, bem como sobre a formação e profissionalização do magistério”<sup>26</sup>.

Em exame detido sobre os discursos contidos no discurso educacional ao longo das treze conferências da ABE, Carlos Eduardo Vieira apontou a divisão entre os ramos (i) científico (biológico, psicológico e sociológico); (ii) médico; (iii) econômico; (iv) político; e (v) religioso. Ao observar as palavras-chave utilizadas nos campos científico, econômico e político, fica evidente que o caminho seguido em termos governamentais ao longo de todo o século XX no Brasil foi o econômico:

Quadro 1 – Discursos no âmbito das CNEs da ABE, conforme Carlos Eduardo Vieira

<b>Discurso Político</b>	<b>Discurso Científico</b>	<b>Discurso Econômico</b>
Ordem	Natureza	Profissionalização
Tradição/modernidade	Sociedade/indivíduo	Investimento
Cidadania	Aprendizagem	Capital humano
Republicanismo	Criança	Planejamento
Laicismo	Seriação	Eficiência
Nacionalismo	Organismo	Desenvolvimento
Democracia	Avaliação	
Progresso	Conhecimento	

<sup>25</sup> VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 27.

<sup>26</sup> VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 29.

Discurso Político	Discurso Científico	Discurso Econômico
Laboriosidade		

Fonte: Adaptado de VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 30.

Foram essas as ideias que permearam também a atuação da ABE no movimento Educação Nova, que ocorreu logo após a CNE de 1932. A partir desse movimento<sup>27</sup>, do qual foi signatário, junto a Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, Anísio Teixeira passou a ser considerado um dos maiores teóricos da educação do Brasil, responsável por muito dos rumos da educação pública, gratuita e laica.<sup>28</sup>

Inspirado por John Dewey – que aparecerá novamente como fonte da própria metodologia da sala de aula invertida no capítulo 4 –, de quem foi aluno a partir de 1928 e de cujas obras se tornou tradutor no Brasil<sup>29</sup>, Teixeira promoveu diversas mudanças no ideal de transformar a escola em “sociedade em miniatura”<sup>30</sup>. Realizou viagens com objetivos pedagógicos aos EUA durante a década de 1920, passando pela Universidade de Columbia, entrando em contato com as obras de William James, Bertrand Russell, Charles Sanders Peirce, William Kilpatrick e, enfim, com o livro *Democracia e Educação*, de Dewey (1916), para o qual propôs uma tradução brasileira, em conjunto com Godofredo Rangel.

<sup>27</sup> AZEVEDO, Fernando de et al. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. 1932. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Anexo. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>28</sup> Para compreender o papel de Anísio Teixeira na educação no Brasil, cf.: FREY, Kurlan. *As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para os brasileiros*. [S. l., S.n.].

Disponível em: [https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2017/690.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/690.pdf). Acesso em: 18 jul.

2020; NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400002&lng=pt&nrm=iso).

Acesso em: 18 jul. 2020 e NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. *Anísio Teixeira e o sistema nacional de educação: contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2012.

Disponível em:

[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6244\\_Rosenery%20Pimentel%20do%20Nascimento.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6244_Rosenery%20Pimentel%20do%20Nascimento.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>29</sup> DEWEY, John. *Vida e Educação*. 8. ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

<sup>30</sup> Segundo Janaína Silva e Geraldo Moreira, o “pedagogo norte-americano dá importância ao indivíduo num contexto social e nunca fora dele, apresenta a educação como uma função democrática de igualdade das oportunidades, a socialização em grupo, a estimulação da cooperação e do desenvolvimento social. Assim, a escola como uma sociedade em miniatura que leva seus estudantes à iniciativa independente, autônoma e ao aprendizado na participação em grupos.” (SILVA, Janaína Mendes Pereira da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *As contribuições de John Dewey para a educação matemática brasileira na década de 1930/1940*. *Revista Temporis [ação]*, Dossiê Educação Matemática, ano 21, v. 18, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/8357/6624>. Acesso em: 18 julho 2020. p. 20).

Teixeira se tornou, assim, líder da divulgação do pensamento de Dewey no Brasil.<sup>31</sup> Na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, essa conexão entre ideias ficou mais clara, colocando a educação como elemento principal de preocupação do Estado, acima inclusive das questões econômicas:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.<sup>32</sup>

As mudanças propostas pela Escola Nova, no entanto, sofreram grande oposição – tanto religiosa quanto política<sup>33</sup> – no período ditatorial de Getúlio Vargas, ressurgindo após o Estado Novo, em 1959. Anísio Teixeira nunca deixou de promover as ideias de Dewey, firmando sua convicção na superação de um modelo tradicional de escola que favorecia tanto a formação de elites que se tornariam servidores públicos quanto de trabalhadores como massa (modelo dual)<sup>34</sup>; e, por esse motivo, é exatamente o seu silêncio perante a parceria entre Brasil e EUA para a inserção de políticas contrárias a esses ideais que demonstra o quão complexo tem sido o caminho do ensino no Brasil.

Se, para Dewey e, conseqüentemente, para Teixeira, a “educação não se confunde com qualquer processo de *preparação*, que se localiza neste ou naquele período da vida”<sup>35</sup>, seria incoerente dar aos processos educacionais caráter tecnicista ou meramente instrumental. Paradoxalmente, era exatamente esse o plano estadunidense para toda a América Latina, com a proposição de um modelo de gestão educacional supostamente a favor do desenvolvimento

<sup>31</sup> SILVA, Janaína Mendes Pereira da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de John Dewey para a educação matemática brasileira na década de 1930/1940. *Revista Temporis [ação]*, Dossiê Educação Matemática, ano 21, v. 18, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/8357/6624>. Acesso em: 18 julho 2020. p. 22.

<sup>32</sup> AZEVEDO, Fernando de et al. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. 1932. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Anexo. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 188.

<sup>33</sup> Fruto dessas divergências é o capítulo sobre educação e cultura da Constituição de 1934, que une ideias do Manifesto a outras do movimento católico.

<sup>34</sup> LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *O INEP no contexto das políticas públicas do MEC nos anos 1950/1960*. [Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, PUC-PR, 2004.]. [Curitiba: PUC-PR, 2004]. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/116.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>35</sup> TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria da educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B. et al. (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 33-66. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 38-39.

– como foi o lema do Governo Juscelino Kubitschek –, mas que, em realidade, não colocava a educação a serviço da democracia e sim dos interesses econômicos.

O silêncio que inicia o recorte temporal desta tese provém de uma sequência de fatos, em especial um evento ocorrido em 1962, envolvendo o governo brasileiro e o dos EUA, em negociações anteriores à pactuação dos quase quinhentos convênios firmados entre o então Ministério da Educação e Saúde e a United States Agency for International Development (USAID). O Brasil já havia passado por uma rodada de acordos escritos nos convênios da Inter-American Education Foundation Inc. (IAEF) em 1946, dando origem à Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), com bases de financiamento fundadas no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial (BID), após os Acordos de Bretton Woods (1944).<sup>36</sup>

Anísio Teixeira era, em 1962, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep<sup>37</sup>), órgão do Ministério da Educação, em uma gestão que durou de 1952 a 1964, após um período no qual foi Conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (nome anterior da CAPES)<sup>38</sup>. Na condição de diretor do Inep, bem como de *fellow consultant* do International Institute of Educational Planning (Iiep), foi convidado pelo governo norte-americano a participar do encontro da Divisão de Educação da USAID, naquele ano, um mês após a aprovação do 1º Plano Nacional de Educação, do qual Teixeira foi relator.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> BITTENCOURT JR., Nilton; PEDROSA, José G. *Educação no Brasil e americanismo: reforma no ensino secundário através do projeto dos ginásios polivalentes (1971-1974)*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/nilton-ferreira-bittencourt-junior-josc3a9-g-pedrosa.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>37</sup> Note-se que, atualmente, Inep é a sigla utilizada para a nova nomenclatura do órgão: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sobre o histórico do Inep e a participação de Teixeira, cf.: MARIANI, Maria Clara. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. p. 167-195. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rioinep.htm>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>38</sup> Sobre a gestão de Anísio Teixeira nesse período, cf.: LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *O INEP no contexto das políticas públicas do MEC nos anos 1950/1960*. [Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, PUC-PR, 2004.]. [Curitiba: PUC-PR, 2004]. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/116.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020 e ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1.1>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>39</sup> Em carta datilografada, Stanley G. Hagen agradece a Teixeira por aceitar o convite, acrescentando um convite para um coquetel. Cf.: CARTA de Stanley G. Hagen a Anísio Teixeira agradecendo-lhe por concordar em participar do encontro da divisão de educação da USAID e convidando-o para um coquetel. Rio de Janeiro, 1962. Correspondência, 21 nov. 1962. Microfilmagem em rolo 40, fot. 251 do Arquivo Anísio Teixeira da



Nesse encontro, na preparação para o que viria a ser o primeiro convênio MEC/USAID, restou o silêncio mais importante de Teixeira em relação ao plano norte-americano de adequar o ensino brasileiro ao modelo desenvolvimentista, atrelando ensino unicamente ao desenvolvimento econômico. Os Acordos MEC/USAID possibilitaram aos EUA desde o controle do sistema educacional, com sua reestruturação administrativa, passando pela formação dos docentes e técnicos e chegando até ao controle do conteúdo do ensino, aos quais Teixeira não se opôs.

Explica Almeida que o movimento internacional que colocava o desenvolvimento educacional como fator principal para a obtenção de auxílio financeiro estrangeiro não foi ignorado pelos bacharéis-educadores que determinavam os rumos do ensino no Brasil. Assim:

Como testemunha Almir Castro, diretor-executivo da Capes entre 1954 e 1964, durante a presidência de Anísio Teixeira, a idéia de preparação de mão-de-obra para atender o desenvolvimento “era moda, estava no ar. Não só os economistas começavam a ter certa influência mas nós mesmos considerávamos que, se contribuíssemos com o desenvolvimento, outras coisas viriam inexoravelmente”(Ferreira e Moreira, 2003, p. 34).

Não chega a causar estranheza, assim, saber que Anísio Teixeira foi um dos personagens centrais da defesa da efetivação de um vínculo entre o planejamento e a distribuição de recursos para o sistema público de educação, na Lei de Diretrizes e Bases, que viria a ser aprovada em 1961, e da transformação do Inep no órgão central de planejamento da educação. Como chegou a dizer para justificar essas posições: “não podemos deixar de fazer planos. Não há nisso qualquer mistério. Basta agir coerentemente, sistematicamente, levando em conta os objetivos, os meios e as conseqüências desses meios” (Teixeira et al., 1962). É o mesmo Almir Castro quem sublinha que, “embora não fosse um homem de raciocínio estatístico, matemático, Anísio se preocupava muito com a necessidade de formação de mão-de-obra [...] para enfrentar os desafios do desenvolvimento” (Ferreira e Moreira, 2003, p. 35).

No entanto, fazer planos vai se tornar ainda nessa década uma prática esotérica e de difícil apreensão para aqueles que não dispõem do instrumental metodológico adequado, e certos economistas brasileiros encontravam-se em muito melhor posição para integrar essa nova concepção de educação ao seu arsenal de competências técnicas. Embora os argumentos dos bacharéis-educadores fossem muito parecidos com os dos economistas, ambos os grupos visualizando o planejamento como pré-requisito da ação objetiva e racional, esses últimos dispunham de uma arma que iria se revelar fundamental: a competência estatística e econométrica, tornada divisor de águas entre o planejamento educacional “moderno” realizado por eles e o

planejamento dos bacharéis-educadores, que conseqüentemente perderam cacife nessa arena.<sup>40</sup>

Mas haveria ainda outro silêncio marcante: no seminário realizado pelo Ipes em 1968 na PUC do Rio de Janeiro, no qual o principal opositor de Teixeira, Roberto Campos (com intervenções de Mário Henrique Simonsen), foi conferencista, falando sobre o tema “Educação e desenvolvimento”. Para Almeida, é esse um dos episódios que:

[...] explicitam o alijamento dos bacharéis-educadores dos núcleos de definição do futuro da educação brasileira, assim como da definição da Economia como ciência-fonte do planejamento de políticas educacionais [...]. O ex-ministro do planejamento, Roberto Campos, foi o conferencista encarregado do Tema IV: “Educação e desenvolvimento social”. Nos debates transcritos consta apenas a intervenção de Mário Henrique Simonsen, com várias perguntas. Em conjunto, as falas dos dois personagens articulam uma crítica aos “defeitos do sistema educacional”. O primeiro seria, segundo Roberto Campos, “o planejamento da educação com bases predominantemente em critérios demográficos”, para cuja solução propõe o “planejamento de mercado” (Ipes, 1969, p. 73). Os anais do evento registram a presença de Anísio Teixeira na platéia, mas não há qualquer sinal de intervenção sua nas transcrições dos debates (Ipes, 1969). O seminário havia sido intitulado “A educação que nos convém”.

A principal ideia a ser trabalhada nesta tese é exatamente a que se reflete neste silêncio de Anísio Teixeira: a de que democratização e desenvolvimento nacional eram objetivos comuns tanto àqueles que se filiavam a uma corrente de educação como sociedade (Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro), quanto àqueles que entendiam pela necessidade de um planejamento de mercado (Roberto Campos e Mário Henrique Simonsen) – que será denominada aqui como mercantilização. Por mais que esta tese se restrinja a analisar uma metodologia específica – a Sala de Aula Invertida (SAI) –, a hipótese formada é a de que não é possível aplicá-la sem prejuízo da relação professor-aluno e da qualidade de ensino se o Brasil, em vez de optar pela qualidade do ensino público e pela mudança política, escolheu priorizar a formação de mão de obra industrial via transformação da educação em *commodity*.<sup>41</sup> E essa transformação teve início simbólico na contenda educação como sociedade *versus* planejamento de mercado.

Anísio Teixeira, portanto, não pôde falar contra o desenvolvimento – por ser também seu objetivo – e, por esse mesmo motivo, aceitou o que Almeida chamou de “assalto à

<sup>40</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 167-168.

<sup>41</sup> Este raciocínio, a partir do qual se constrói esta tese, foi ofertado à pesquisadora pela professora doutora Maria Fernanda Salcedo Repolês, quando da segunda qualificação do trabalho, em julho de 2020. Ficam aqui, portanto, os agradecimentos a essa imensa contribuição, que alterou os rumos da pesquisa.

educação pelos economistas”. O que implicaria esse silêncio? Para descobrir, a seguir será apresentada uma correlação histórica, que conta o percurso do ensino superior no Brasil em paralelo ao processo de criação e expansão do Pré-Vestibular Pitágoras em 1966, chegando até a Cogna em 2020.

## **2.2 Da década de 1960 à década de 2010: a história do ensino superior brasileiro em paralelo ao surgimento do Pitágoras e de sua transformação em Kroton e Cogna**

Optou-se, nesta tese, pelo recorte apenas do ensino superior. Porém, tanto a história do ensino no Brasil quanto da Cogna no período compreendido entre as décadas de 1960 e 2010 envolvem outros ramos, em especial o da educação básica. O enfoque, no entanto, se concentrará nas faculdades, que enfrentaram duras resistências desde a criação das primeiras escolas de ensino superior do país, já que, nesse ponto, “a elite detentora do poder não vislumbrava vantagens”<sup>42</sup>.

Em 1891, a Constituição da República passou a permitir a criação dos estabelecimentos de ensino superior por entidades privadas, que entraram em franca expansão até a década de 1920. Todavia a iniciativa surgiu das elites locais e confessionais da religião católica, ocasionando críticas ao modelo de ensino, que não propunha a união do ensino à pesquisa.<sup>43</sup>

Embora a partir de 1920, nos debates, tivessem sido ultrapassadas as questões relativas ao mero controle estatal e iniciada a discussão sobre o conceito de universidade e sua função social, a Reforma Francisco Campos, em 1931, não foi capaz de retirar seu caráter elitista. Ademais, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961)<sup>44</sup>, restou fixado que não era obrigatório que o ensino superior se organizasse em universidades, dando, assim, maiores poderes de criação às faculdades privadas.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001). Acesso em: 9 jun. 2019.

<sup>43</sup> MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001). Acesso em: 9 jun. 2019.

<sup>44</sup> BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>45</sup> MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001). Acesso em: 9 jun. 2019.

É no contexto de disputas políticas e ideológicas, de hiato nas CNEs e do afastamento de Anísio Teixeira de seu cargo como diretor do Inep que se dá o surgimento do embrião do que hoje é conhecido como Grupo Cogna, como será visto no próximo tópico.

### **2.2.1 O surgimento do Pitágoras e o período ditatorial militar no Brasil**

É na década de 1960 que se inicia a narrativa da tese em seu recorte, abarcando tanto a construção da LDB/1961 quanto o surgimento do Pré-Vestibular Pitágoras. Em 1960, a convite de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro iniciaram sua proposta para a Universidade de Brasília (UnB), com base no modelo flexneriano.<sup>46</sup> A mudança, que acompanhou os silêncios de Teixeira em relação aos Acordos MEC/USAID e à posição de Campos sobre o planejamento de mercado da educação, fez nascer uma universidade sem cátedra vitalícia, com ciclos de formação geral e sem faculdades superiores, sendo interrompida pelo Golpe de 1964, que interveio para demitir a quase totalidade de docentes e pesquisadores da UnB.

No mercado do ensino superior, o montante de 14 mil alunos matriculados em 1930 subiu para 180 mil em 1966 e para 200 mil em 1967<sup>47</sup>, despontando para a iniciativa privada, mesmo que, no histórico constitucional brasileiro do século XX, as previsões anteriores à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CR/1988) não envolvessem a finalidade lucrativa. Afinal, a Constituição de 1934 havia estabelecido apenas que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País” (art. 149) e que haveria isenção tributária para os estabelecimentos gratuitos.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 135. Sobre o modelo flexneriano, cf.: ALMEIDA FILHO, Naomar. Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* [online], v. 30, n. 12, p. 2531-2543, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v30n12/0102-311X-csp-30-12-02531.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>47</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 114.

<sup>48</sup> “Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.” (BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 6 dez. 2019).

A Constituição de 1937, por sua vez, indicou ser a educação livre à iniciativa individual ou coletiva pública ou particular.<sup>49</sup> No entanto, a previsão do art. 129, ao fixar que caberia ao Estado assegurar educação adequada às faculdades, aptidões e tendências vocacionais da infância e da juventude às quais faltem recursos necessários à educação em instituições particulares, já demonstra o reconhecimento do pagamento pelos serviços (embora ainda sem a ideia de finalidade lucrativa).<sup>50</sup>

A liberdade expressa à iniciativa particular para a exploração como serviço foi indicada pelo art. 167 da Constituição de 1946, estabelecendo ainda que apenas a parte do ensino primário seria gratuita, com o ensino ulterior gratuito apenas aos que provassem falta ou insuficiência de recursos.<sup>51</sup> A partir de então, a isenção tributária se transformou em imunidade (art. 31, V, b) para as instituições educacionais que aplicassem suas rendas em seus fins (ou seja, sem lucro). Em 1967, o novo texto constitucional retomou a previsão da Constituição de 1934, em dispositivo que uniu as normas anteriores e adicionou o apoio governamental à iniciativa privada, por meio da concessão de bolsas aos menos favorecidos.<sup>52</sup>

Mesmo diante de protestos estudantis contra o Acordo MEC/USAID de 1966, em 1967 ocorreu então a desobrigação constitucional de investimento mínimo em educação pela União, bandeira do próprio Anísio Teixeira, fomentando no mesmo ano o referido acordo. Introduziu-se então uma reforma universitária que seria financiada pelo FMI e pelo BID, o

---

<sup>49</sup> “Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.” (BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). *Diário Oficial da União*, 10 nov. 1937. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 6 dez. 2019).

<sup>50</sup> Ressalte-se que esta é a regra até hoje: o fato de cobrar pelo serviço educacional não necessariamente significa uma vinculação ao lucro, podendo simplesmente indicar uma contraprestação pelos gastos.

<sup>51</sup> BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).

*Diário Oficial da União*, 19 set. 1946. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

<sup>52</sup> “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; [...]” (BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. *Diário Oficial da União*, 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 6 dez. 2019).

que também foi alvo de protestos em junho de 1968, em uma marcha de quase 100 mil pessoas no Rio de Janeiro.<sup>53</sup> Segundo Naomar Almeida Filho e Boaventura de Sousa Santos:

A reforma encontrou dois focos de resistência: boicote pela oligarquia conservadora no interior da estrutura da universidade, e reação dos movimentos estudantis de esquerda, que culminaram com mega-passeatas de rua, o que, no decorrer de 1968, terminou por justificar o “golpe dentro do golpe” do AI-5.<sup>54</sup>

Logo antes de novos protestos em agosto de 1968, foi instituído pelo governo um Grupo de Trabalho “com o propósito de estruturar a reforma universitária brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”, de cujo relatório final derivou a Lei nº 5.540/1968<sup>55</sup> e, depois, o Decreto-Lei nº 464/1969.<sup>56</sup>

Apesar de atrelar ensino e pesquisa, a Reforma de 1968 se baseava na ideia de que pesquisas econômicas sobre o capital humano indicavam a necessidade de reformar o ensino superior para que passasse a ter perspectiva tecnocrática e produtivista, já se utilizando de partes da LDB/1961. Nessa versão da lei, o Conselho Federal de Educação (CFE) recebeu mais poderes e, sendo formado de maneira majoritária por representantes do ensino privado, passou a deliberar sobre abertura e funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES).<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>54</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 136.

<sup>55</sup> BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 22 ago. 2020. [Revogada pela Lei nº 9.394/1996, com exceção do art. 16]

<sup>56</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 116 e BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 11 fev. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

<sup>57</sup> BRASILEIRO, Ana Clara Matias. *A acumulação flexível e os direitos trabalhistas dos docentes: estudo do fenômeno das companhias abertas de Educação Superior em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DIRS-BC7DEA>. Acesso em: 25 dez. 2019.

Segundo Ana Clara Matias Brasileiro, o entrave da época, frente ao crescimento da demanda, estava no número de vagas do ensino superior público<sup>58</sup>, problema solucionado pela expansão promovida pelo Decreto nº 63.341/68<sup>59</sup> e pela Lei nº 5.540/68<sup>60</sup>, ambas as normas embasadas na ideia de que a estrutura universitária deveria adotar o modelo empresarial<sup>61</sup>. Com a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, o art. 176 passou a dispor que, “respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos”<sup>62</sup>, mantendo a remoção da vinculação de recursos à educação, que só retornaria com a Emenda Constitucional nº 24, em 1983, que veio estabelecer a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de 13% e, pelos Estados, DF e Municípios, de no mínimo 25% da renda de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino<sup>63</sup>.

Embora seja considerada uma reforma não só incompleta como agregadora do que “de pior havia no velho regime” e do que “de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense”<sup>64</sup>, a reestruturação de 1968 e a mudança constitucional de 1969 permitiram o implemento de uma rede institucional de pós-graduação, iniciando o processo que hoje é conhecido como credenciamento perante a CAPES. Com o fomento de agências de

<sup>58</sup> BRASILEIRO, Ana Clara Matias. *A acumulação flexível e os direitos trabalhistas dos docentes: estudo do fenômeno das companhias abertas de Educação Superior em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DIRS-BC7DEA>. Acesso em: 25 dez. 2019.

<sup>59</sup> BRASIL. Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 2/10/1968, Página 8612. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decret-63341-1-outubro-1968-404684-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>60</sup> BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 14 jan. 2010. [Revogada pela Lei nº 9.394/96].

<sup>61</sup> LOPES, Maria Graciele Alberto; VALLINA, Kátia; SASSAKI, Yoshiko. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. *Interfaces Científicas* – Educação, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 29-44, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4249>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>62</sup> BRASIL. [Constituição (1967)]. Emenda nº 1 à Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. *Diário Oficial da União*, 20 out. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

<sup>63</sup> BRASIL. [Constituição (1967)]. Emenda nº 24 à Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. *Diário Oficial da União*, 5 dez. 1983. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

<sup>64</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 138.

apoio como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) na década de 1970, foi permitida a concessão de bolsas que deram início ao avanço da pesquisa no país.

Com base na Reforma de 1968, não só houve maior intervenção norte-americana, como se instalaram as condições para que o ensino superior fosse ofertado por instituições que visavam ao lucro. Afinal, com um crescimento que subiu de 142 mil alunos em 1965 para 885 mil em 1980, o ensino público não tinha a capacidade de absorção necessária para esse contingente.<sup>65</sup>

No processo de implementação da LDB/1961, a iniciativa privada foi se beneficiando, ao mesmo tempo que as disciplinas de formação social iam sendo retiradas do currículo – em um movimento que será visto novamente na atualidade em relação às disciplinas zetéicas, quando for abordado o ensino jurídico a distância, em tópicos posteriores nesta tese.<sup>66</sup> Para Luiz Antônio Cunha, esse processo contribuiu para que se tornasse difícil resistir ao que as instituições privadas poderiam oferecer:

A educação foi submetida à simbiose Estado/capital em cada nível e de um jeito próprio. A estruturação dos sistemas de ensino previstos pela primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, promulgada pelo presidente João Goulart, favorecia os interesses privatistas por transferir para os Conselhos de Educação, o federal e os estaduais, importantes competências, antes concentradas nos detentores dos cargos executivos: secretário de Educação e ministro da Educação. Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo presidente da República e pelos governadores dos Estados, não só podiam recair em pessoas escolhidas mediante pressão e articulação privada, menos visíveis para as forças político-partidárias, como também os conselheiros ficavam expostos a pressões e atrativos de diversas espécies. Além disso, divididos os centros de tomada de decisões, tornava-se mais difícil a resistência às pressões e aos atrativos das instituições privadas de ensino. Conseguido o controle dessas instâncias do Estado, a expansão do ensino privado foi muito intensa após o Golpe de 1964, processando à velocidade tão mais alta quanto maior a taxa de lucratividade média em cada nível de ensino. Portanto, mais intensa no segundo grau do que no primeiro, mais intensa no superior do que no segundo grau. As afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes das instituições privadas de ensino fez com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 117.

<sup>66</sup> COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório – Tomo I – Parte 1 – *O legado da ditadura para a educação brasileira*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: [https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I\\_Tomo\\_Parte\\_1\\_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf](https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>67</sup> Depoimento de Luis Antônio Cunha durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014.



Em meio a esse processo que se sucedeu junto aos silêncios de Anísio Teixeira, exilado durante anos e provavelmente assassinado pelo regime em 1971 em seu retorno ao Brasil<sup>68</sup>, surge em 1966 o Pré-Vestibular Pitágoras, criado por Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca, Marcos dos Mares Guia e Walfrido dos Mares Guia. É esse o embrião do que hoje é conhecido como Grupo Cogna, que na década de 1970 expandiu suas atividades tanto para o ensino superior quanto para a educação básica, com a criação de três colégios, sendo o primeiro em Belo Horizonte, em 1972.

A década de 1970 também é marcada por mais uma associação à lógica econômica, no seio do debate entre Albert Fishlow e Geraldo Langoni, sobre as relações entre concentração de renda e educação.<sup>69</sup> Com um CFE submisso, que alegou até sua própria incompetência para se manifestar sobre a intervenção militar nas universidades, mas ainda responsável pelos Planos Nacionais de Educação, foi aprovado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social do decênio 1967-1976, adotando tanto o critério cultural de Anísio Teixeira quanto as ideias opositoras do critério da mão de obra, relacionando o primeiro à igualdade de oportunidades e o segundo à seletividade do ensino superior. Nesse sentido, foi firmado o posicionamento de que o acesso ao ensino superior é por natureza seletivo e que fazer essa seleção por critérios acadêmicos e não por divisões socioeconômicas ou políticas não afastaria o direito à educação.<sup>70</sup>

Como informa José Carlos Rothen em sua tese de doutoramento, no contexto das normas e da jurisprudência pós-Reforma de 1968, o ensino universitário passa a ser tido como “condição para o desenvolvimento do país” e, embora conclua que para os governantes à época a função educacional também abrangeria a formação do indivíduo, estes partiriam de algumas suposições. A primeira delas é a carência de recursos humanos, seguida pela incapacidade de a universidade atender à demanda mercadológica, cabendo ao Governo planejar uma expansão que atenda primeiro áreas prioritárias no desenvolvimento, evitando a

---

Apud COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório – Tomo I – Parte 1 – *O legado da ditadura para a educação brasileira*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: [https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I\\_Tomo\\_Parte\\_1\\_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf](https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>68</sup> Sobre as causas da morte, cf.: ROCHA, João Augusto de Lima. *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira* – desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: Edufba, 2019.

<sup>69</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>70</sup> ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

concentração de cursos de uma mesma área e, ao mesmo tempo, desenvolvendo novas tecnologias.<sup>71</sup>

Já nessa época se fortalece também o debate sobre o financiamento do ensino superior, que serviria ao modelo dual universitário criado pelo Estado, que distinguia em “universidade de produção” e “universidade de consumo” a pesquisa (produção) e o ensino (consumo). A divisão é tida por Rothen como contínua, separando não só graduação (que se preocupa em transmitir conhecimento já produzido) e pós-graduação (que produz conhecimento), mas sim fomentando uma dicotomia “entre instituições que oferecem cursos com a única pretensão de transmitir conhecimentos e as que têm a preocupação com a transmissão e produção de conhecimentos”<sup>72</sup>. Dessa forma:

[...] o modelo de universidade que foi concebido para vincular o ensino e a pesquisa ao ser implantado no Brasil criou um sistema dual de ensino: o de excelência que se afasta da simples formação de profissionais e o ensino de consumo que oferece às camadas populares formação profissional deformada, em outras palavras, oferece a ilusão de estarem adquirindo o capital humano necessário para sua ascensão social.<sup>73</sup>

Com a Lei nº 5692/1971<sup>74</sup> (LDB/1971), a estrutura de ensino do país se modifica para unir os antigos primário e ginásio em um só curso e tornar o ensino profissional obrigatório. Ressalte-se, ainda, a possibilidade do art. 25 de ofertar ensino supletivo a distância, “mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”.

Com forte influência internacional, na justificativa do Ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho, enviada ao Congresso antes da aprovação do projeto de lei, a necessidade de mão de obra para que o país se desenvolvesse exigia que o ensino propedêutico, que preparava os alunos para o ensino superior, fosse abandonado, formando “os técnicos de nível

---

<sup>71</sup> ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>72</sup> ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 82.

<sup>73</sup> ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 82.

<sup>74</sup> BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.

médio de que têm fome a empresa privada e pública”.<sup>75</sup> Em relação à Kroton, o capítulo 4 irá demonstrar que a frase de Passarinho ainda reverbera na atualidade.

Diante do cenário da década de 1970, o Grupo Pitágoras aproveitou para seguir seus próprios processos de internacionalização, promovendo a abertura não só de três colégios no Brasil em 1972, como também de três colégios no Iraque, para atender filhos de brasileiros, a convite da Construtora Mendes Júnior, em 1979. A título de linha do tempo, a UNOPAR, que mais tarde seria objeto de fusão, foi fundada em 1975.

Em meio ao movimento “Diretas Já”, na luta pela democratização e promulgação de um novo texto constitucional, a expansão característica da década de 1970 continuou ocorrendo na década de 1980. As matrículas no ensino superior atingiram, em 1980, o patamar de 1 milhão e 345 mil; aumento considerável em relação ao ano de 1960, quando eram inferiores a 100 mil. Da mesma forma, se em 1960 o setor privado detinha 44,3% das matrículas, em 1980 esse número já havia saltado para 63,3%.<sup>76</sup>

Na década de 1980, o Grupo Pitágoras continuou sua expansão de colégios, agora atingindo Mauritânia, Iraque, Congo Francês, Equador, Peru e Angola e, no Brasil, abriu unidades em Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás e Bahia. No entanto anteviu um mercado mais amplo para suas iniciativas: o ensino superior.

No fim do período ditatorial, a partir da metade da década de 1980, as matrículas no ensino superior ultrapassaram 1,4 milhão, do qual três quartos ficaram a cargo do setor privado, que se expandiu especialmente pelos seguintes motivos: (i) aliar ensino e pesquisa ocasionou um custo a mais ao setor público, diminuindo sua expansão; (ii) em razão dessa diminuição, coube ao setor privado atender à demanda restante; (iii) esse atendimento, porém, não necessariamente ocorreu com qualidade.

Conforme Antônio Carlos Pereira Martins, mesmo com a exigência da reforma em 1968 de atrelar ensino e pesquisa, na prática o que ocorreu foi o crescimento de faculdades isoladas, sem grande incentivo à produção científica. O autor ainda tece crítica à atuação do MEC, que, segundo ele, não reconheceu nem reconhece a conveniência ou necessidade de

---

<sup>75</sup> BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Senado Federal*, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>76</sup> SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808 – 1990)*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

heterogeneidade, o que “pode estimular a falsidade ou o cumprimento formal de normas, inibindo o reconhecimento do que possa ser positivo ou inovador no modelo alternativo”<sup>77</sup>.

A partir da CR/1988, o interesse em transformar a educação em mercado se tornou evidente, embora a segurança de que o objetivo lucrativo seria viável tenha vindo somente em 1996, com a nova LDB, que subdividiu as IES conforme as características de seus grupos instituidores.<sup>78</sup> A retomada democrática, portanto, traz um novo cenário para a educação superior e para o Grupo Pitágoras, conforme se apontará a seguir.

### **2.2.2 A retomada democrática, a privatização do ensino e os impactos da LDB/1996 na Rede Pitágoras**

Após a tentativa de profissionalizar o ensino médio, Almeida aponta que “os argumentos econômicos para apoiar as políticas públicas da área educacional nunca mais foram abandonados”. No entanto, ressalva que a cristalização dessa situação ocorreu durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em especial a partir da adoção, pelo economista Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação, do posicionamento de Fishlow sobre a relação educação-renda.<sup>79</sup>

Embora o primeiro impulso às IES particulares tenha ocorrido na década de 1970, foi no governo de FHC que se firmou sua expansão e consolidação.<sup>80</sup> Foi nesse período, inclusive, que o papel do Estado passou de “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social” à “função de promotor e regulador desse desenvolvimento”<sup>81</sup>. Não à toa, Marilena Chauí relaciona essa mudança de posição com a passagem da educação de direito

<sup>77</sup> MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4oc4aa9>. Acesso em: 9 jun. 2019.

<sup>78</sup> BRASILEIRO, Ana Clara Matias. *A acumulação flexível e os direitos trabalhistas dos docentes: estudo do fenômeno das companhias abertas de Educação Superior em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DIRS-BC7DEA>. Acesso em: 25 dez. 2019.

<sup>79</sup> ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 164.

<sup>80</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 97.

<sup>81</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 119.

ofertado pelo Estado para serviço – inclusive privado –; e a universidade “como organização social e não como uma instituição social”<sup>82</sup>.

É natural nos dias de hoje que se pense em termos financeiros sobre as relações do ensino superior. Poupar para a faculdade dos filhos, trabalhar para pagar seu próprio ensino, cursar algo quando já se é considerado “velho”. O maior questionamento a que se chega é se vale a pena gastar anos a mais estudando para ingressar em uma universidade pública e não precisar desembolsar nenhuma quantia para terminar os estudos ou se o melhor mesmo é ter um acesso mais rápido, embora desembolsando quantia razoavelmente alta.

Não é mais comum, no entanto, a dúvida que permeou todo o século XX, até culminar em uma decisão legislativa tomada no seio da LDB em 1996: ensino é algo pelo qual se paga com o objetivo de gerar lucro ao prestador? Pode ser considerado um produto consumerista? Não é o objetivo desta tese discutir essa questão, já sedimentada por nosso Direito pátrio.<sup>83</sup> No entanto, a resposta a ela dada pelo ordenamento brasileiro se denota como uma das bases de compreensão dos pressupostos que tornaram o ensino jurídico um dos mercados mais rentáveis de toda a História do país (e mundial) e, por isso, deve ser minimamente mencionada.

A CR/1988 foi marcada por um período inicial de reconstrução, com a previsão, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de eliminação, logo nos primeiros anos após o texto, do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental, em conjunto com a descentralização das atividades das universidades públicas, estendendo as unidades às cidades de maior densidade populacional (parágrafo único). Por outro lado, o art. 213 vetou parcialmente a destinação de recursos públicos às escolas que não fossem comunitárias, confessionais ou filantrópicas, indicando que a verba só seria repassada se fossem por elas cumpridos dois requisitos:

Art. 213. [...]

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

---

<sup>82</sup> CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 6. Ver também: CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>83</sup> Embora se considere que, em termos constitucionais, haja evidente dissonância. E é exatamente sobre isso o artigo citado de Chauí, que distingue organização social de instituição social exatamente pelo fato de que a primeira não questiona sua função, sua própria existência, como a segunda poderia fazer.

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. [...] <sup>84</sup>

No entanto, mesmo diante dos requisitos que em tese significariam ausência de lucratividade, houve abertura à privatização, indicando como princípio do ensino brasileiro o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (inc. III do art. 206), passando o texto a prever que a educação seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (art. 205). Assim arrematou o Constituinte, apontando para a necessidade de regulamentação infraconstitucional da temática, ficando o ensino livre para ser explorado economicamente, se cumpridas as normas gerais da educação e se autorizado e avaliado pelo Poder Público:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. <sup>85</sup>

Percebe-se, portanto, que inexistente dúvida sobre a utilização de finalidade lucrativa por quaisquer instituições de ensino, pelo fato de o constituinte originário ter previsto inclusive hipótese de impedimento de repasse caso o requisito de não lucratividade não fosse comprovado. Iniciou-se aí a discussão que viria a culminar na LDB de 1996, já que o problema nunca foi pagar pelo ensino, mas sim que esses pagamentos se transformassem em fonte de lucro ou que essas instituições recebessem, ao mesmo tempo, seu próprio lucro somado a verbas governamentais (como de fato aconteceu e serviu como pressuposto para a ascensão do Grupo Cogna), o que faria da educação um mero produto. A ênfase, repise-se, não está em pagar algo, existindo diversos sistemas educacionais que, mesmo pertencentes ao quadro público, cobram taxas de seus estudantes para cobrirem seus custos. Por isso afirmam Naomar Almeida Filho e Boaventura de Sousa Santos que:

Nalguns países, havia uma tradição de universidades privadas sem fins lucrativos, as quais, aliás, com o tempo, tinham assumido funções muito semelhantes às públicas e gozavam e gozam de estatuto jurídico híbrido, entre o privado e o público. Também elas foram objecto da mesma

---

<sup>84</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

<sup>85</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

concorrência por se considerar que a sua natureza não lucrativa não permitia a sua expansão. A opção foi, pois, pela mercadorização da universidade.<sup>86</sup>

O problema, portanto, está na mercantilização – ou mercadorização – que se discute neste capítulo e que aparenta ter surgido na década de 1990. Para alguns autores, todavia, a criação da legislação infraconstitucional permissiva só confirmou um processo de mercantilização que já vinha ocorrendo.

Nesse sentido, muitos<sup>87</sup> questionaram a transformação em mercadoria, ao entenderem ser esta nada mais do que a identificação das IES com a organização do sistema capitalista, com uma aproximação ao setor produtivo e ao trabalho produtivo em geral. Em outras palavras, não só o lucro se tornou o objetivo central da prestação de serviços, como a produtividade das IES também passou a ser levada em consideração.<sup>88</sup> E, nessa direção, Cristina de Carvalho aponta a existência atual de dois tipos institucionais (empresas educacionais vs instituições educacionais não lucrativas):

[...] as empresas educacionais americanas, bem como suas congêneres em outros países, diferenciam-se de forma significativa das instituições não lucrativas. De maneira bastante simplificada, a diferença reside na máxima: as primeiras fornecem educação para ganhar dinheiro, as segundas aceitam dinheiro para fornecer educação [...].<sup>89</sup>

Em relação às empresas educacionais se estaria frente a dois conceitos distintos, mas que atuam em conjunto: a educação-mercadoria, ou seja, a exploração produtiva levada a cabo pelos empresários do ramo, com interesses tanto privados quanto públicos; e a mercadoria-educação, que consistiria no favorecimento do capital por meio da criação de um exército de reserva formado pelos profissionais graduados, o que viria a diminuir o piso salarial dos professores (oferta e demanda). Não à toa, até a própria bolsa de valores dos EUA considera a

<sup>86</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 19.

<sup>87</sup> A título exemplificativo: SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1.022, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020 e OLIVEIRA, Romualdo Pereira de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

<sup>88</sup> SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

<sup>89</sup> CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

educação como *commodity*, ou seja, um bem que pode ser comercializado internacionalmente, com preço definido pela própria bolsa.<sup>90</sup> Ademais, ela também foi inserida como serviço no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade and Services – GATS*) da Organização Mundial do Comércio (OMC), o que vem, desde então, propiciando debates sobre a mercantilização.<sup>91</sup>

Indica Philip Altbach que a educação passou por uma mudança conceitual em todo o mundo – mudança essa que, como apontado adiante, teve seus impactos positivados quando da elaboração da LDB em 1996. Se, antes, a educação era vista como um “conjunto de habilidades, atitudes e valores requerido para a cidadania e efetiva participação na sociedade moderna”, ou seja, “uma contribuição-chave para o bem-comum”, agora passava a ser legalmente vista como uma *commodity*, um bem “a ser comprado por um consumidor de forma a construir um conjunto de ferramentas que será usado no mercado de trabalho ou um produto a ser comprado e vendido por empresas multinacionais, instituições acadêmicas que se transmutaram em negócios”.<sup>92</sup>

Conforme Valdemar Sguissardi, ao longo do período entre a Ditadura Militar de 1964 e a CR/1988, estendendo-se com efeitos até o momento atual, três fatores aconteceram de forma concorrente: (i) expansão de vagas, *campi* e titulações de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pelo Governo Federal; (ii) aumento no número de IES com fins lucrativos, além de “acelerada multiplicação de ‘aquisições’ e ‘incorporações’ de IES isoladas

---

<sup>90</sup> O sentido de *commodity* diverge nas línguas portuguesa e inglesa. No Brasil, o dicionário Michaelis aponta para o concernente a “1 Mercadoria em estado bruto ou produto básico de grande importância no comércio internacional, como café, cereais, algodão etc., cujo preço é controlado por bolsas internacionais. 2 Qualquer produto em estado bruto relativo à agropecuária ou à extração mineral ou vegetal, de produção em larga escala mundial, dirigido para o comércio internacional”. Porém o Cambridge Dictionary define *commodity* como substância ou produto que pode ser trocado, comprado ou vendido, em uma acepção muito mais abrangente. Nesta tese, adotamos o conceito inglês. (COMMODITY. Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/commodity>. Acesso em: 20 dez. 2019; COMMODITY. Michaelis Online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dWwe>. Acesso em: 20 dez. 2019).

<sup>91</sup> Atualmente, o site da OMC traz a informação de que o setor chamado de serviços educacionais (*education services*) inclui serviços educacionais primários, secundários, pós-secundários e adultos, além de treinamento especializado, como os relativos a esportes (“The sector includes primary, secondary, post-secondary and adult education services, as well as specialized training such as for sports”). (WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Services by sector: education services. *WTO Website*. Disponível em: [https://www.wto.org/english/tratop\\_e/serv\\_e/education\\_e/education\\_e.htm](https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm). Acesso em: 20 dez. 2019).

<sup>92</sup> Tradução livre de: “Education is becoming an internationally traded commodity. No longer is it seen primarily as a set of skills, attitudes, and values required for citizenship and effective participation in modern society—a key contribution to the common good of any society. Rather, it is increasingly seen as a commodity to be purchased by a consumer in order to build a ‘skill set’ to be used in the marketplace or a product to be bought and sold by multinational corporations, academic institutions that have transmogrified themselves into businesses, and other providers.” (ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. *Current Issues in Catholic Higher Education*, Washington, DC, Association of Catholic Colleges and Universities, n. 22, p. 55-60, 2002. Disponível em: <https://yaleglobal.yale.edu/knowledge-and-education-international-commodities-collapse-common-good>. Acesso em: 20 dez. 2019).



e mesmo de ‘redes’ universitárias ou fundos de investimento”; e (iii) problemas em controlar e regular esses sistemas, por parte dos órgãos estatais. A partir desses fatos, o autor critica o que denomina como “sociabilidade produtiva”, derivada de um modelo que mercantiliza o ensino.<sup>93</sup>

O aumento das IFES, do número de IES com finalidade lucrativa e as dificuldades de regulá-las e controlá-las foram decorrência direta dos posicionamentos que culminaram com a CR/1988, cuja redação original propunha três categorias (particulares em sentido estrito, comunitárias e confessionais).<sup>94</sup> Ao regular o art. 209 da CR/1988, a LDB de 1996 adicionou a ele uma determinação que fixaria as bases da mercantilização, ao afirmar que o ensino é livre à iniciativa privada, atendida a “capacidade de autofinanciamento”, para aquelas que não se enquadrassem no art. 213. Retirou-se do Estado, então, o dever de prestar auxílio às instituições, fazendo com que estas procurassem no mercado e na flexibilização do ensino meios de sobreviver e prosperar.

Vera Lúcia Jacob Chaves demonstra que a legislação brasileira permitiu<sup>95</sup> o crescimento do setor privado, deixando muitas vezes de lado a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, pois a aprovação da LDB/1996 também “possibilitou a institucionalização de outras modalidades de IES que não precisam, necessariamente, atuar com a premissa constitucional da indissociabilidade”. Na visão da autora, o “conjunto de medidas legais fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB”.<sup>96</sup>

A nova LDB, ao favorecer instituições não lucrativas e o setor empresarial, tornou possível dissociar o tripé educacional, sendo essa posição reafirmada pelas diversas

---

<sup>93</sup> SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1.022, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020. p. 992-993.

<sup>94</sup> Ressalte-se que, no plano apresentado pelo atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, a legislação foi alterada para mudar aspectos da constituição da Câmara de Educação Superior e dar mais destaque às instituições comunitárias da classificação. Ver: BRASIL. Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. *Diário Oficial da União*, 4 set. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm). Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>95</sup> Não será analisada nesta tese a vontade do legislador ao aprovar um conjunto de normas, decretos e portarias que acabaram por servir de base legal para as grandes operações de IES. Seria, de fato, necessário exame muito aprofundado dos motivos políticos para afirmar se o arcabouço legislativo foi elaborado com a intenção de favorecer o setor empresarial ou não.

<sup>96</sup> CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10>. Acesso em: 14 jan. 2020. p. 487.

normativas editadas ao longo dos anos, chegando ao ponto-chave da criação de instituições que não utilizam pesquisa e extensão em seus currículos, estando voltadas apenas ao mercado.

Quando essa separação do tripé ocorre, a ciência jurídica – como as demais – perde força. Ela se volta somente ao passado, à análise técnica do que já existe, à lógica puramente econômica de reprodução. Nesse sentido afirma Giordano Bruno Soares Roberto que:

Para que produzam melhores resultados, os cursos jurídicos devem olhar para frente, devem mirar o futuro, devem projetar as transformações de que precisamos.

Para que produzam melhores resultados, os cursos jurídicos devem olhar para fora, para os problemas que a sociedade enfrenta, para o que é relevante e urgente.

E, para que olhem para frente, a pesquisa é o caminho.

E, para que olhem para fora, a extensão é o caminho.

Sim, para que olhem para frente e para fora, ao lado do ensino deve haver pesquisa e extensão.

Ensino sem pesquisa é repetição, é culto ao passado.

Ensino sem extensão é egoísmo, é culto ao próprio ego.<sup>97</sup>

Por esse motivo, entende Kátia Lima que a mercantilização se deu primeiro com o aumento do número de IES privadas, passando ao financiamento público indireto (PROUNI e FIES) e chegando não só à privatização interna das instituições públicas, “via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado”, mas também ao “produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPQ”.<sup>98</sup> Dessa maneira, mesmo que constitucionalmente não exista permissão de financiamento direto, indiretamente há um repasse baseado no conceito de que a educação precisa se expandir de forma empresarial, ou seja, partindo do pressuposto de que ela é *commodity*.<sup>99</sup>

A transformação do ensino superior em mercadoria partiu, entre outras coisas, da visão do Direito como “vetor de transformação de valores em mercadoria”<sup>100</sup>. Tanto no plano

<sup>97</sup> ROBERTO, Giordano Bruno Soares. *A educação jurídica faz mal à saúde?* Comunicação apresentada na Faculdade de Direito da UFMG, no dia 30 de agosto de 2010, durante a Semana Acadêmica, organizada pelo Centro Acadêmico Afonso Pena. Disponível em: <http://magisteriojuridico.blogspot.com/2010/08/educacao-juridica-faz-mal-saude.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

<sup>98</sup> LIMA, Kátia. Expansão da Educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (org.). *Coletânea nova de serviço social*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 13.

<sup>99</sup> LOPES, Maria Gracileide Alberto; VALLINA, Kátia; SASSAKI, Yoshiko. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 29-44, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4249>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>100</sup> BRASILEIRO, Ana Clara Matias. *A acumulação flexível e os direitos trabalhistas dos docentes: estudo do fenômeno das companhias abertas de Educação Superior em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas

internacional (GATS) quanto no nacional (LDB/1996) houve a autorização jurídica da mercancia, que já tinha começado a ser vista como possível moralmente. O Brasil passou, ao longo dos anos, a explorar cada vez mais o mercado educacional, colocando o ensino superior como *commodity*.

Foi nesse contexto que o Pitágoras criou sua nova rede, com duas frentes: a exploração da produção de material didático, curso e treinamentos, em 1995, e o início de sua transformação no maior grupo educacional do mundo, por meio da parceria com o Apollo Group, em 1999. Entre 1999 e 2000, a Rede Pitágoras desenvolveu seu Sistema de Gestão Integrado (SGI), com suposto foco na melhoria da aprendizagem, lançando a Coleção Pitágoras de materiais didáticos e implantando seis unidades no Japão. Com base na restrição da capacidade de expansão da universidade pública, a Cogna uniu forças para angariar esse mercado.

Referida restrição, atrelada ao dinamismo do setor privado em busca de lucros (o que só ocorreu de fato com a legalização das IES com fins lucrativos, em 1997<sup>101</sup>), tornou possível potencializar o acesso das massas ao ensino superior – e não apenas das elites. Todavia, esse acesso não só atingiu de forma diminuta os menos favorecidos, como aumentou a porcentagem de participação daqueles cujas famílias possuíam renda acima de 10 salários mínimos.<sup>102</sup>

Considerando particularmente esse crescimento, inicia-se uma fase de financiamento público, que desemboca na promessa do Plano Nacional de Educação (PNE) da Lei nº 10.172/2001, de ofertar educação superior a, pelo menos, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos.

### ***2.2.3 O financiamento público e os processos de aquisição da Kroton***

Na história da Cogna, a década de 2000 foi essencial não só para o movimento expansivo universitário, como também para o estabelecimento de um novo modelo de negócios. Em 2001, foi firmada a parceria com o Apollo Group para criar a primeira Faculdade Pitágoras, que durou até a saída do grupo em 2005, sendo implementando o

---

Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DIRS-BC7DEA>. Acesso em: 25 dez. 2019. p. 58.

<sup>101</sup> BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: SIMÕES, Sônia (org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxzxapvl>. Acesso em: 11 jun. 2019.

<sup>102</sup> MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4oc4aa9>. Acesso em: 9 jun. 2019.

Programa de Avaliação Periódica (PAERP) em 2003, iniciando o aconselhamento de bancos para a realização da abertura de capital na Bolsa de Valores, que ocorreu em 2007. A partir daí, sob o novo nome de Kroton Educacional, o grupo recebeu um aporte financeiro do Advent, um fundo de *private equity*, para a aquisição, em 2010, do grupo IUNI (UNIC, UNIME e FAMA), inserindo Rodrigo Galindo – herdeiro do dono da IUNI – como CEO.

Nesse novo plano de negócios, o financiamento público teria papel primordial. Embora não tenha começado na década de 2000, é na gestão de Rodrigo Galindo que se percebe o papel do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, hoje denominado de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), na mercantilização e aumento exponencial de lucros a que a iniciativa privada vinha sendo submetida há algumas décadas.

A crescente injeção de valores na iniciativa privada começou em 1975, com o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), com recursos da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil e de bancos comerciais. Em 1983, a fonte foi remanejada para o orçamento do MEC e do Fundo de Assistência Social (FAS), gerado pelas loterias.<sup>103</sup>

Após a CR/1988, coube apenas ao MEC manter o programa, o que levou à sua reformulação com a Lei nº 8.436/1992<sup>104</sup>, destinando-lhe 30% da renda de loterias e prêmios não procurados. De difícil manutenção, o programa, cujo objetivo era se expandir, retraiu-se, acabando por abranger, em 1996, apenas estudantes carentes de instituições privadas (e só com as mensalidades).<sup>105</sup>

Foi necessária então a criação de um fundo específico, em 1999, para financiar a graduação em cursos superiores presenciais, não gratuitos e avaliados positivamente pelo MEC: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (hoje FIES). Entre 1999 e 2010, o FIES foi operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, passando posteriormente à gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com redução de juros, alargamento da carência e da amortização.<sup>106</sup>

Conforme a progressão histórica da autorização de funcionamento das instituições de ensino superior particular, era de se esperar que sua abrangência fosse limitada, considerando em especial o alto custo da maioria dos cursos. Não foi o que ocorreu, já que o financiamento

<sup>103</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. *FNDE Website*, s/d. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2u6nrnq>. Acesso em: 17 jun. 2019.

<sup>104</sup> BRASIL. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm). Acesso em: 23 ago. 2020.

<sup>105</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. *FNDE Website*, s/d. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2u6nrnq>. Acesso em: 17 jun. 2019.

<sup>106</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. *FNDE Website*, s/d. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2u6nrnq>. Acesso em: 17 jun. 2019.

público atuou como um dos pressupostos mais necessários à continuidade das instituições de cunho empresarial, como fator de diminuição dos riscos desses empreendimentos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases fragmentou a oferta universitária, dividindo as instituições educacionais privadas em comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares em sentido estrito.<sup>107</sup> No último caso, o caráter lucrativo era o foco, como no Grupo Kroton, que se beneficiou de um aumento de 1.349,4% da destinação do FIES entre 2010 e 2014.<sup>108</sup>

Carentes de financiamento, as instituições apostaram na privatização, em especial no âmbito da pós-graduação, que a partir de então começou a ser paga pelos próprios alunos ou incentivada por empresas ou serviços prestados ao público. Essa política, tida como privatista, foi favorecida pelos Decretos nº 4.914/2003<sup>109</sup> e 5.622/2005<sup>110</sup>, que, respectivamente, concederam autonomia aos centros universitários e regulamentaram a educação a distância.<sup>111</sup>

A própria campanha presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2001, dava à educação papel central, com uma proposta que democratizaria o acesso e garantiria a permanência, conferiria qualidade social e implantaria um regime de gestão colaborativo. Em resumo sobre os compromissos relacionados ao ensino superior, indica Norivan Lustosa Lisboa Dutra que:

Referindo-se ao ensino superior, os compromissos desse governo foram: a) promover a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos constitucionais (Artigo 207 da Constituição Federal-CF); b) reconhecer o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) consolidar as instituições públicas como referência para o país; d) promover a expansão e ampliação de vagas, cursos e matrículas no ensino superior, com destaque para o setor público e em cursos noturnos; e) ampliar o financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) defender os princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF); g) promover a articulação das universidades, em especial as do setor

<sup>107</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybyfjlae>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>108</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 2/7 – Apresentação de Guilherme Forma Klafke. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (ca. 19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qqfUdlFLsI>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 11.

<sup>109</sup> BRASIL. Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 dez. 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5t7bq8f>. Acesso em: 1º set. 2019. (revogado)

<sup>110</sup> BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxbv7mka>. Acesso em: 1º set. 2019. (revogado)

<sup>111</sup> O decreto em vigor atualmente também segue a mesma linha. Cf.: BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 26 maio 2017, retificado em 30 maio 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx8zrub7>. Acesso em: 1º set. 2019.

público, com o sistema de base para estimular a formação profissional dos professores (SILVA, 2002).<sup>112</sup>

Vencidas as eleições, ficou a cargo do Grupo de Trabalho Interministerial criado pelo Decreto nº 4.861/2003 analisar a situação e executar um novo plano de ação, o documento intitulado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*.<sup>113</sup> Com a proposta de nova reforma universitária, capitaneada pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, o papel da educação superior no desenvolvimento continuou em pauta e, mesmo após sua exoneração em janeiro de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), aprovado via Medida Provisória (MP), foi mantido pela Lei nº 10.861/2004.<sup>114</sup>

Com a entrada de Tarso Genro no MEC, em 2004, os trabalhos foram suspensos e depois retomados, em GT conjunto entre os membros já existentes e um novo Grupo Executivo, analisando, entre outros, o papel da universidade, sua relação com a sociedade, seu acesso democrático, modelo curricular e financiamento. Dessas discussões, resultou o documento intitulado *Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes*<sup>115</sup>, que não teve boa receptividade em alguns setores, que o consideraram consoante à mercantilização e à privatização da educação. Em resposta a esses opositores, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) divulgou seu relatório *A reforma da educação superior – princípios e diretrizes, em contraposição à necessidade de uma reforma universitária*.<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 122.

<sup>113</sup> BRASIL. Decreto nº 4.861, de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. *Diário Oficial da União*, 21 out. 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>114</sup> BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 15 abr. 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: 19 jul. 2020.

<sup>115</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Reforma da Educação Superior – Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*. 2004. Documento II. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MEC%2002-08-04.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>116</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 127.

O governo de Lula, ao tentar agradar os mais diversos lados, acabou por colocá-los em confronto, com a solicitação da ABMES de eliminar o credenciamento e reconhecimentos e a renovação de cursos superiores, além de remover o “excesso” de regulamentação e propor medidas de coibição de inadimplência. Ao longo do arrastado trâmite do anteprojeto da lei de reforma da educação superior, encaminhado à Câmara dos Deputados apenas em 2006 e lá recebendo mais de 300 emendas que o deixaram paralisado até hoje, mais normas resultaram em um crescimento explosivo do ensino superior privado, sendo aprovados a Medida Provisória nº 213/2004<sup>117</sup> (PROUNI), o Decreto nº 6.096/2007<sup>118</sup> (REUNI) e a Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22/2007<sup>119</sup>. Não à toa, mas em decorrência desse entrave, diversos programas criados por FHC tiveram continuidade, como foi o caso do FIES.

Além disso, “de acordo com o Censo do Ensino Superior (MEC/INEP) de 2010, o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou em 7,1%, de 2009 a 2010, e 110,1% de 2001 a 2010. O setor privado tem 74,2% dessas matrículas”<sup>120</sup>. A explosão foi diretamente ligada a esses três fatores, que incidiram sobre o financiamento estudantil que surgiu posteriormente (FIES).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), convertido em lei em 2005<sup>121</sup>, pareceu uma boa ideia<sup>122</sup> de distribuição de bolsas de estudo integrais e parciais a brasileiros com renda familiar baixa, que tivessem cursado ensino médio completo na rede pública ou como bolsistas na rede privada, fossem portadores de necessidades especiais ou, nos casos de licenciatura ou pedagogia, fossem professores da rede pública. Bastava a IES assinar um termo de adesão com validade de dez anos e, então, vinham as vantagens.

<sup>117</sup> BRASIL. Medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 13 set. 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/yykvdxgo>. Acesso em: 15 jun. 2019.

<sup>118</sup> BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6g8tn4j>. Acesso em: 15 jun. 2019.

<sup>119</sup> BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30/04/2007. *Diário Oficial da União*, 2 maio 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3cwkm79>. Acesso em: 15 jun. 2019.

<sup>120</sup> BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: SIMÕES, Sônia (org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42 Disponível em: <https://tinyurl.com/yxzxapvl>. Acesso em: 11 jun. 2019. p. 34.

<sup>121</sup> BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 14 jan. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyajmwn6>. Acesso em: 15 jun. 2019.

<sup>122</sup> Recorde-se que, em representação a essa tentativa de agradar a todos, no mesmo ano do PROUNI foi editado o Decreto nº 5.622/2005, regulamentando o ensino a distância.

A instituição que aderisse ao PROUNI ficaria isenta de Imposto de Renda, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Um bom negócio, oferecendo em troca pelo menos uma bolsa de estudos a um aluno que cumprisse os requisitos, a cada 10,7 alunos.

Em 2006, após a regulamentação oficial do ensino a distância com o Decreto nº 5.622/2005, o Decreto nº 5.800 instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “para viabilizar a ampliação e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, especialmente para cursos de licenciatura”<sup>123</sup>. Em conjunto, encerrava-se o ciclo do Pré-Reuni da tríade expansão das universidades federais, iniciando pela interiorização e passando pela reestruturação (REUNI) e expansão e integração regional e internacional (criação de novas universidades).

Formou-se então um novo momento de rentabilidade para o ensino superior privado; mas havia mais. Para completar o cenário favorável, foi implementado no âmbito público o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um ousado plano que tinha como meta global a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos.<sup>124</sup>

Por trás das diretrizes do programa, que determinavam a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, ampliação da mobilidade, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência e articulação da graduação com a pós-graduação e com a educação básica, escondia-se um grande porém. Como seria possível elevar a taxa média de conclusão dos cursos para 90%, dobrando a relação de alunos de graduação por professor, em apenas cinco anos, sem ser pela via da precarização das condições de ensino?

Para que a ideia se concretizasse, mostrou-se necessária a edição da Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, dando sequência ao decreto do REUNI. Houve então a constituição de um banco de professores-equivalente, somando os de 3º grau efetivos com os

---

<sup>123</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 128.

<sup>124</sup> BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6g8tn4j>. Acesso em: 15 jun. 2019.



substitutos.<sup>125</sup> Os processos de financiamento do ensino superior particular e não direcionamento em massa de recursos para o ensino superior público correram, assim, emparelhados.

O FIES está atualmente disponível para os cursos de graduação com conceito maior ou igual a 3 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), das instituições participantes, ou para os cursos que não possuem essa avaliação, mas que estejam autorizados para funcionamento. O FIES efetua o pagamento por meio de certificados financeiros do Tesouro da Série E (CFT-E), um título da dívida pública com remuneração pelo índice de preços de mercado (IGP-M). O repasse via títulos da dívida pública é feito mensalmente, por meio de central de custódia em bancos do governo.<sup>126</sup>

Salvaguardado pelos vultosos depósitos do FIES, o Grupo Kroton iniciou seu processo de incorporação. Em 2011, foi a vez das faculdades Atenas Maranhense, União, Sorriso e Unopar se unirem à Kroton, que se transformou em líder no segmento do ensino a distância. Em 2012, ocorreu a aquisição do Centro Universitário Cândido Rondon (Unirondon) e, em 2014, a conhecida fusão com a Anhanguera.

A partir desse momento, a Kroton foi posicionada na Bolsa de Valores como a 17ª maior empresa em termos de valor de mercado, com quase 1 milhão de alunos no ensino superior. Porém o financiamento público via seu fim.

Em entrevista ofertada à Istoé Dinheiro em 2018, o CEO Rodrigo Galindo definiu melhor o caminho percorrido pela empresa, desde a criação do Pitágoras, em 1966, com atuação no ensino básico até 2000. Para ele, embora fosse um bom negócio nessa área, as aquisições feitas até aquele momento não tinham permitido uma integração e rentabilização da parte do ensino superior.<sup>127</sup>

Segundo Galindo, foi a partir da decisão dos gestores de estruturarem um bloco de controle com o fundo de *private equity* da Advent em 2009, após a abertura de capital em 2007, que se notou a necessidade de adquirir uma plataforma que integrasse o ensino superior na empresa. Em 2010, foi feita a aquisição, então, da IUNI, empresa de propriedade da

---

<sup>125</sup> BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30/04/2007. *Diário Oficial da União*, 2 maio 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3cwkm79>. Acesso em: 15 jun. 2019.

<sup>126</sup> CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Fies. *Dúvidas frequentes* – IES. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6xhq7>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>127</sup> MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton – Bloco 1. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (15min55). Publicado pelo canal Istoé Dinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okwYhwHRcJ0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

família de Galindo que só operava o ensino superior nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, e que já havia passado por um processo de gestão intenso entre 2004 e 2007.<sup>128</sup>

Nessa compra, a Kroton dobrou seu número de alunos (45 mil originários, somados a 45 mil da IUNI) e importou o modelo de gestão da adquirida. Galindo atribui a muitos fatores o crescimento exponencial dos últimos dez anos (de 90 mil alunos para mais de 1 milhão), mas na entrevista destacou o papel das aquisições estratégicas de outras empresas que teriam um bom perfil de integração.<sup>129</sup>

Em 2011, os gestores fizeram um grande estudo sobre o mercado a distância e, compreendendo que haveria crescimento nessa área, escolheram a UNOPAR, considerada o melhor e maior ativo do mercado, para iniciar uma negociação de 1,3 milhão de reais em 2012. Com isso, a Kroton dobrou seu alunado e inseriu uma terceira história empresarial de educação. Entre 2012 e 2013, houve o crescimento nos segmentos a distância e presencial, mas ainda incomparáveis ao que aconteceria com a aquisição da Anhanguera em 2014, que dobrou novamente o tamanho da Kroton e desenvolveu a capilaridade do grupo, agora abrangendo mais o Sudeste.<sup>130</sup>

Galindo apontou os esforços para realizar integrações que gerassem valor para todas as partes e resultassem em experiências melhores do que as que ocorriam quando as instituições eram separadas. O binômio aumentar a qualidade do serviço prestado e também a rentabilidade foi guia nesses processos de compra e venda, unindo culturas empresariais e revisando missão, visão e valores.<sup>131</sup> No entanto, para isso, seria necessária uma mudança de mentalidade que, nos dias de hoje, vê seu apogeu, conforme se demonstrará no tópico a seguir.

---

<sup>128</sup> MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton – Bloco 1. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (15min55). Publicado pelo canal Istoé Dinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okwYhwHRcJ0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>129</sup> MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton – Bloco 1. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (15min55). Publicado pelo canal Istoé Dinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okwYhwHRcJ0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>130</sup> MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton – Bloco 1. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (15min55). Publicado pelo canal Istoé Dinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okwYhwHRcJ0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>131</sup> MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton – Bloco 1. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (15min55). Publicado pelo canal Istoé Dinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okwYhwHRcJ0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

### 2.2.4 A década de 2010, o novo coronavírus e a ascensão do modelo a distância da Cogna

Em um contexto de discussão intensa sobre o REUNI e suas consequências, com diversos movimentos discentes e docentes ocorrendo na segunda metade da década de 2000<sup>132</sup> e com a adesão de 100% das universidades ao programa, foram criadas ao longo dos governos Lula e Dilma Rousseff, respectivamente, 14 e 4 universidades federais, com uma adição de 173 *campi* universitários, que dobraram a capacidade de cursos e de vagas. No entanto:

De acordo com Aguiar (2016), as políticas adotadas pelo governo de Lula da Silva para o ensino superior mostraram-se bem severas. Embora houvesse reconhecimento de educadores da ampliação no número de vagas, cursos e acesso ao ensino superior público, as críticas em relação à maneira como a expansão foi conduzida apontam precariedade das novas universidades públicas, a partir do Reuni. Precarização no trabalho docente, uma vez que amplia o número de estudantes nas instituições sem, no entanto, crescer o número de professores, de maneira proporcional. Ademais, a tendência de maior quantitativo de estudantes por turma, bem como indicação de “aprovação automática”, com vistas à “garantia da elevação da taxa de alunos concluintes, e da criação de cursos de curta duração e/ou ciclo (básico e profissionalizantes), representando uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectiva polivalente, conformadas às demandas do mercado” (LIMA, 2008, p. 75).<sup>133</sup>

Nessa perspectiva, as consequências do PROUNI também começaram a aparecer, indicando Dutra que “o crescimento no número de bolsas do Prouni significa mais recursos nas instituições do setor privado”, tendo o governo concedido isenção de mais de 3,5 bilhões de reais, entre 2007 e 2012, às IES particulares.<sup>134</sup> Ao mesmo tempo, como é perceptível pela linha do tempo, houve um crescimento estável e progressivo da Kroton ao longo dos anos, em termos de alcance, metodologia e monopólio. A extensão territorial também se mostrou notável.

---

<sup>132</sup> Para o histórico dos movimentos, cf.: DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 143-145. Ressalte-se, ainda, a edição da Lei nº 4.464/1964 (regulação do movimento estudantil) e do Decreto nº 57.634/1966 (que suspendeu as atividades da União Nacional dos Estudantes – UNE).

<sup>133</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 152.

<sup>134</sup> DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020. p. 194.

Compreendendo que cessava sua fonte, o Grupo Kroton criou seu próprio programa de parcelamento de mensalidades em 2015, sendo o primeiro grupo educacional a obter parceria com instituição financeira no Brasil. No mesmo ano, continuou seu projeto de expansão, adquirindo a Studiare e pousando os olhos na fusão com a Anhanguera, inclusive realizando a venda da Uniasselvi à Trevisso para permitir o procedimento, que acabou vetado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em 2017.

Após firmar parceria com a BV Financeira para ofertar crédito aos alunos, seguiu-se o convênio com o Cubo Itaú (braço do Banco Itaú de *startups* de educação) e a aproximação ao mercado de educação básica, com a Saber e a compra da Somos (maior plataforma de educação básica do Brasil). Tantas aquisições e fusões forçaram o grupo a se redesenhar, o que ocorreu em 2019, com a transformação da Kroton em Cogna.

A hipótese levantada neste trabalho depende de um pressuposto básico, que permeou a história da década de 2010, até chegar à pandemia do novo coronavírus: a transição gradual do ensino presencial para o on-line. Entende-se que o processo que será relatado nos próximos capítulos é, em realidade, apenas um dos passos para a virtualização total do ensino, cujo presságio acabou confirmado pela pandemia do Coronavírus em 2020, com a aceleração das etapas de transição.

A sala de aula invertida, como será visto no capítulo 4, não é o objetivo central dos grandes grupos empresariais, como maneira de tornar o ensino superior jurídico o mais rentável possível, mesmo que se pretenda, nesta tese, comprovar ter sido esse o papel que acabou por cumprir. Essa rentabilidade exacerbada só pode ser alcançada ao se desvincular o tempo físico do valor que se recebe em troca dos serviços, em um movimento que poderia se denominar como apassivamento da renda.

No lugar de oferecer aos alunos o tempo do professor, em dias e horários determinados, em uma aula que acaba e que deve ser paga novamente toda vez que for repetida, a conversão para o on-line permite disponibilizar a mesma aula quantas vezes forem possíveis, a quantos alunos assim quiserem. E não se pense que as atualizações jurídicas são capazes de mudar tanto assim esse cenário de repetição quase *ad infinitum*. São diversas as instituições que continuam a ofertar as aulas virtuais mesmo após mudanças legislativas e jurisprudenciais, fazendo apenas alguns adendos (ou não<sup>135</sup>).

---

<sup>135</sup> Sobre essa questão, a autora desta tese viveu uma situação na qual produziu conteúdo virtual para uma universidade de grande grupo econômico, com contrato de cessão total de direitos autorais, o que permitia que suas aulas fossem reproduzidas quantas vezes a entidade achasse necessárias. Após mudanças legislativas sobre o conteúdo ministrado, comunicou à instituição que a extensão das alterações fez com que o material ficasse inutilizável da forma como foi gravado. Como resposta, recebeu um e-mail comunicando que não havia

Para que a sala de aula invertida seja utilizada como metodologia a favor da rentabilidade, o pressuposto é de que ela seja apenas um passo no caminho da virtualização. E essa virtualização veio acontecendo nas últimas décadas, mas com maior empenho nos anos 2010. O avanço tecnológico e o acesso à rede mundial de computadores só foram totalmente integrados nas gerações que cresceram após a década de 1990, o que aparece como entrave à aceitação de uma mudança brusca. Transformar de forma abrupta um ensino presencial em virtual enfrentaria críticas<sup>136</sup> por parte de uma parcela grande dos consumidores do curso de Direito do Grupo Cogna: alunos mais velhos, que veem nesse curso uma possibilidade de, enfim, terem um diploma para chamarem de seu.

Deve-se ter, em vista, então, a finalidade da sala de aula invertida como meio de adaptação ao ambiente virtual, tanto como teste da transição presencial/on-line quanto como forma de burlar a legislação educacional do país, que até 2018 proibia a virtualização total. Recorde-se que, embora o ensino a distância não fosse novidade, como apontado nos tópicos anteriores, a mudança de geração, na qual jovens já se habituaram à falta de contato físico, propiciou que a metodologia servisse como base para uma mudança de mentalidade, inclusive entre os mais velhos.

“Este curso pode ser assistido de qualquer lugar”; “Veja suas aulas enquanto pega seu ônibus”; “Faça provas quando quiser”; “Não perca tempo se deslocando até a faculdade”. Frases de *marketing* que têm o intuito de mostrar o quão positivo é se desprover de contato humano. Longe do objetivo do art. 25 da LDB/1971, que tornava possível o ensino a distância quando não houvesse outro meio de fazê-lo, a opção pela mercantilização foi dando a essa modalidade um caráter de condição desejável e mais benéfica do que a presencial.

Nessa direção, o governo brasileiro foi cada vez mais incentivando a transferência do ensino para o ambiente on-line. E começou pelas IES do sistema federal.

---

verba para a regravação e que as aulas iriam ao ar da forma como estavam, o que certamente causou prejuízo aos alunos e à imagem da autora, que aparecia ali falando sobre institutos que haviam sido revogados há pouco. Essa é a situação do ensino superior jurídico brasileiro: o capital comanda se a informação vai chegar de forma correta ou não, sem qualquer preocupação com aquele que pagou para recebê-la.

<sup>136</sup> Sobre a percepção em relação ao mundo virtual, Cristineide Franca, Karen Matta e Elioenai Alves realizaram estudo amplo sobre como a Psicologia vem analisando a temática da posição do indivíduo frente ao ensino a distância, enquanto Willyans Coelho e Patrícia Tedesco apontaram a delicada questão da percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem. Ver: FRANCA, Cristineide Leandro; MATTA, Karen Weizenmann da; ALVES, Elioenai Dornelles. *Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 04-15, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2020; COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 609-624, jul. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000300609&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000300609&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2020.

Em 2001, com a Portaria nº 2.253, foi permitido o uso de método não presencial nas instituições de ensino superior do sistema federal, respeitado o limite de 20% do tempo previsto para a integralização curricular. Os exames finais seriam presenciais e a oferta deveria incluir métodos e práticas com uso integrado de tecnologias. Para que outras instituições pudessem inserir a modalidade semipresencial, era preciso ingressar com um pedido de autorização diante do MEC.<sup>137</sup>

Em 2004, a Portaria nº 4.059 indicou pela primeira vez a possibilidade de oferta de disciplinas semipresenciais na estrutura curricular dos cursos superiores reconhecidos pelo MEC como um todo. Segundo o órgão, continuariam a ser consideradas semipresenciais “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”, desde que não ultrapassassem 20% da carga total do curso.<sup>138</sup>

No entanto, como se esperaria de um processo de transição, mesmo nas disciplinas a distância uma parcela era feita presencialmente: as avaliações. Além disso, eram obrigatórios o uso de métodos e práticas de ensino-aprendizagem com uso de tecnologias de informação e comunicação, encontros presenciais e atividades de tutoria. Em relação à figura do tutor, a Portaria apenas apontou que estes seriam “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”.<sup>139</sup>

Após o Parecer CES/CNE nº 301/2004, homologado em 2004, foi possível ainda que, uma vez feito o credenciamento para oferta de cursos superiores a distância, universidades e centros universitários criassem cursos sem a necessidade de pedir ao MEC autorização prévia. A partir de então, somente o reconhecimento seria necessário. Ressalte-se, no voto, o parecer contrário do Conselheiro Alex Bolonha Fiúza de Mello, indicando que “o modelo de abertura a Fundações privadas de promoverem cursos pagos com corpo docente de Universidades Públicas inverte a perspectiva desejável”, já que deveriam ser as “próprias universidades –

---

<sup>137</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. *Diário Oficial da União*, 19 out. 2001, seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

<sup>138</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 2004, seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.

<sup>139</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 2004, seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.

essas, sim, instituições educacionais – a promoverem os cursos (ainda que pagos) com o apoio ou interveniência de Fundações, quando couber”.<sup>140</sup>

Logo em seguida, em 2006, a Portaria MEC nº 873, de 7 de abril, regulamentou a política ministerial de indução da oferta pública de cursos superiores a distância em Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de dois programas: “Universidade Aberta do Brasil” e “Pró-Licenciatura”.<sup>141</sup> No programa UAB<sup>142</sup>, a ideia inicial seria de:

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.<sup>143</sup>

Porém a liberação dos cursos a distância não foi vista igualmente em relação a todos os cursos. Tanto que, em 2006, por meio do §2º do art. 28 do Decreto nº 5773, estipulou-se que:

A criação de cursos de graduação em direito, medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.<sup>144</sup> (Grifo nosso).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) foi se posicionando ao longo dos anos de forma contrária ao credenciamento de cursos de graduação em Direito a distância. Em 2019, quando anunciado que, sob a égide do governo Jair Bolsonaro, seriam iniciadas as análises para a liberação da modalidade, a Ordem formalizou<sup>145</sup> seu pedido de suspensão das vagas por

<sup>140</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CES/CNE nº 301/2004*. Homologado pela Portaria/MEC nº 3.786, publicada no Diário Oficial da União de 18 de novembro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces301\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces301_04.pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

<sup>141</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006. *Diário Oficial da União*, 11 abr. 2006, seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

<sup>142</sup> UFPE. *Educação a distância no ensino superior no Brasil: contexto da UAB*. Disponível em: <http://www.ead.ufrpe.br/sites/ww5.ead.ufrpe.br/files/PDF/2014/MATERIAL%202.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

<sup>143</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 1º jul. 2020.

<sup>144</sup> BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, 10 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

<sup>145</sup> VITAL, Danilo. Justiça nega pedido da OAB para suspender cursos de Direito a distância. *Conjur*, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-fev-28/justica-nega-pedido-oab-suspender-cursos->

cinco anos, argumentando a existência de mais de 1500 cursos no país, além de se basear em dois fundamentos específicos: a ausência de regulamentação permissiva e a prática jurídica como eixo base do estudo.<sup>146</sup>

Em ação perante a Justiça Federal do Distrito Federal, o Conselho Federal da OAB (CFOAB) requereu antecipação de tutela para paralisar os pedidos de credenciamento na modalidade a distância, indeferida sob o seguinte argumento, que consiste em ponto chave desta tese, juntamente com o paradoxo acesso-qualidade:

Dentre as questões apontadas pela parte autora, assinalo que a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, justamente devido à flexibilidade do horário de estudo e por cobrar mensalidades mais baixas, proporciona o maior acesso à educação nas universidades, públicas ou privadas, às pessoas que possuem dificuldades diversas de realizar o curso presencial, como alternativa para o pleno desenvolvimento delas e qualificação para o trabalho (art. 205 da CRFB).<sup>147</sup> (Grifo nosso).

Partiu-se do pressuposto de que nunca houve no país a oferta dessa modalidade no curso de Direito, indicando que esta não só seria possível como desejável, proporcionando maior acesso à educação pelas pessoas que possuem dificuldades diversas. Ocorre que o MEC já havia determinado rodadas de Ciclo Avaliativo para a modalidade EaD do curso de Direito entre os anos de 2015 e de 2018. A experiência ocorreu na Unisul<sup>148</sup> depois da Resolução nº 115/2007 CÂM/GES<sup>149</sup> e, embora em 2020 não esteja mais disponível, a graduação ofertada a distância foi avaliada pelo governo no ENADE de 2018 e obteve nota 4 em 5.<sup>150</sup>

---

direito-distancia. Acesso em: 29 maio 2020. A propositura da ação sofreu críticas dos defensores do ensino EaD, tendo a Hoper (uma empresa de consultoria em educação EaD) emitido parecer técnico contrário aos argumentos da OAB. Cf. PROIBIR cursos de Direito EAD é “descompromisso atroz”, diz consultoria. *Conjur*, 5 nov. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-nov-05/proibir-cursos-direito-ead-descompromisso-consultoria>. Acesso em: 29 maio 2020.

<sup>146</sup> Note-se, no entanto, que, ao menos inicialmente, não parece ser a maior tendência que os cursos jurídicos tenham a prática como base, levando em conta que o currículo é composto quase que totalmente por disciplinas zetéticas ou, no mínimo, disciplinas que poderiam ser práticas ofertadas de forma meramente teórica, com o estudo de caso relegado a segundo plano. Cf.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. Comissão de Consultores ad hoc. *Diretrizes curriculares do curso de Direito*. Brasília, 13 e 14 de julho de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir\\_dire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf). Acesso em: 29 maio 2020.

<sup>147</sup> DISTRITO FEDERAL. Seção Judiciária do Distrito Federal. 7ª Vara Federal Cível da SJDF. Processo nº 1034657-04.2019.4.01.3400. *Petição inicial do CFOAB*. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/justica-nega-pedido-oab-suspender.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

<sup>148</sup> UNISUL. Curso de Direito a distância está com inscrições abertas. *Unisul Virtual*, 18 maio 2012. Disponível em: <https://www.unisulvirtual.com.br/blog/cursos/curso-de-direito-a-distancia-esta-com-inscricoes-abertas>. Acesso em: 30 maio 2020.

<sup>149</sup> Com base nas resoluções CNE/CES nº 9/2004 e CEE/SC nº 21/2005 e 125/2008. Toda a cadeia de permissão pode ser vista no manual do referido curso. Cf.: UNISUL. *Manual do Curso de Graduação em Direito*. 2013. Disponível em: [http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/39e9cf29-9a39-493e-9b3d-affa52581b55/manual-do-curso\\_direito\\_a-distancia.pdf?MOD=AJPERES](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/39e9cf29-9a39-493e-9b3d-affa52581b55/manual-do-curso_direito_a-distancia.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 30 maio 2020.

<sup>150</sup> O relatório é público e pode ser encontrado na seguinte planilha, na célula de linha 5909. Foram analisados 55 alunos. Cf.: BRASIL. INEP. Indicadores de qualidade 2018. *Conceito Enade 2018*. Disponível em:



Sobre essa experiência, a OAB também já havia se manifestado contrariamente, o que rendeu por parte da Hoper, uma consultoria em educação, a emissão de parecer técnico contrário à Ordem, por meio de nota da Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED)<sup>151</sup>. A manifestação a favor da oferta do curso na modalidade a distância pela Unisul se baseou, majoritariamente, no entendimento da inexistência de proibição legal e, principalmente, no seguinte:

Compartilhando com essas críticas construtivas que permeiam os debates daqueles que estão envolvidos com as questões relativas à educação jurídica, é que o curso de Direito a distância se justifica, na medida em que propõe o redesenho daquela “cultura jurídica”, inserindo o curso no mundo das novas tecnologias, unindo a teoria (conceitos) à empiria, com ênfase na multiplicidade das atividades jurídicas requeridas na aplicação do direito, em quaisquer contextos da atual sociedade brasileira. Sem dúvida, se está diante do grande desafio de quebrar paradigmas, quer na esfera do saber teórico, quer no âmbito das práticas jurídicas e jurisdicionais.<sup>152</sup>

A OAB, portanto, se manifestou de forma contrária mais de uma vez, tendo seus pareceres sido rebatidos com a ideia de que, passando o Judiciário a cumprir seu papel de forma virtual, não teria o ensino outra alternativa que não fosse a de acompanhá-lo. No entanto, parte-se nesta tese do pressuposto de que não há indicativos científicos de que a formação a distância seja essencial para a inserção profissional do bacharel em Direito no mercado, nem que não seja possível, em uma estrutura presencial, dar ferramentas de uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As decisões judiciais permissivas (ou negativas em relação a pedidos da OAB), porém, têm como foco não a necessidade de capacitação do aluno em tecnologia, mas sim o fato de que, como direito fundamental, o acesso à educação deve ser ampliado sempre que possível. E uma das formas de ampliação seria a oferta a distância, como apontado no trecho da decisão que indeferiu a tutela. Por ser de fato um dos paradoxos que esta tese aborda, o tema será mais bem analisado em tópico específico.

O que tanto a decisão quanto as demais manifestações indicam é uma mudança de mentalidade que foi sendo construída ao longo dos anos, no sentido de que a transformação do ensino de público e presencial para privado e virtual deveria ocorrer como processo natural

---

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2019/resultados\\_conceito\\_enade\\_2018.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2019/resultados_conceito_enade_2018.xlsx). Acesso em: 30 maio 2020.

<sup>151</sup> ABED. *Resposta ABED à ação ordinária da OAB contra os cursos da distância*. 4 nov. 2019. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias\\_ead/1650/2019/11/resposta\\_abed\\_a\\_acao\\_ordinaria\\_da\\_oab\\_contra\\_os\\_cursos\\_a\\_distancia](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/1650/2019/11/resposta_abed_a_acao_ordinaria_da_oab_contra_os_cursos_a_distancia). Acesso em: 31 maio 2020.

<sup>152</sup> UNISUL. *Manual do Curso de Graduação em Direito*. 2013. Disponível em: [http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/39e9cf29-9a39-493e-9b3d-affa52581b55/manual-do-curso\\_direito\\_a-distancia.pdf?MOD=AJPERES](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/39e9cf29-9a39-493e-9b3d-affa52581b55/manual-do-curso_direito_a-distancia.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 30 maio 2020. p. 8.

de evolução. E, para que parecesse de fato um processo natural, as normativas envolvendo o assunto também tiveram que ir se transformando.

Em vigor por 12 anos<sup>153</sup>, a Portaria nº 4.059/2004 foi substituída pela Portaria nº 1.134/2016, que permitiu que: (i) as IES que possuem ao menos um curso de graduação já reconhecido pelo MEC poderiam introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância; (ii) ainda seguindo o limite de 20% da carga-horária total do curso; (iii) mantendo também as avaliações de forma presencial e atividades de tutoria.<sup>154</sup> De início, parece não ter havido alteração alguma, não fosse a troca das palavras “semipresencial” para “a distância”. Porém, a própria nomenclatura faz parte do processo de transição, que a partir daí foi criando caracteres mais intensos.

Existe, desde então, uma tendência de política governamental para introduzir a transição ao EaD. Em 2019, por exemplo, a CAPES recebeu pela primeira vez pedidos de autorização para a criação de mestrados a distância, seguindo a modalidade do Decreto nº 9.057/2017 e da Resolução nº 7 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). A Portaria nº 90/2019 da CAPES instituiu, para tal, uma regulamentação que determina a criação de programas exclusivamente EaD.

Segundo a Portaria, não há mescla entre o ensino presencial e a distância, sendo permitida a oferta apenas se se tratar exclusivamente da segunda modalidade, abrangendo pós-graduação *stricto sensu* acadêmica ou profissional. Assim, permitiu a cursos presenciais a oferta de disciplinas a distância sem descaracterização:

Art. 6º A oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza, per se, os cursos como a distância, pois as instituições de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em parte, utilizem método não presencial, com base na Lei nº 9.394, de 1.996.<sup>155</sup>

Ou seja: ou o curso é presencial e, mesmo com disciplinas a distância, continua sendo assim tratado, ou é totalmente virtual. Todavia, mesmo afirmando que os cursos por ela

---

<sup>153</sup> Um ano depois da Portaria nº 4.059/2004, o Decreto nº 5.622/2005 revogou o Decreto anterior (nº 2.494/1998), regulamentando o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/1996) para definir a educação a distância como a “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

<sup>154</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. *Diário Oficial da União*, 11 out. 2016, seção 1, p. 21. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

<sup>155</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância. *Diário Oficial da União*, 26 abr. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 2 jun. 2020.

regulados são 100% a distância, a Portaria ressaltou, por causa lógica, a obrigatoriedade das seguintes atividades presenciais:

Art. 7º Na oferta de programas *stricto sensu* a distância devem ser obrigatoriamente realizados de forma presencial:

I - estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previstos nos respectivos regulamentos;

II - pesquisas de campo, quando se aplicar; e

III - atividades relacionadas a laboratórios, quando se aplicar.

Art. 8º As atividades presenciais previstas no projeto dos cursos poderão ser realizadas na sede da(s) instituição(ões), em ambiente profissional ou em polos de educação a distância, que deverão ser regularmente constituídos e deverão acompanhar a proposta atendendo aos requisitos da organização da pesquisa adotada pela instituição.

No mesmo ano, em dezembro, foi permitido o aumento da porcentagem de carga horária, de 20% para 40%, no caso das IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.<sup>156</sup> No entanto, a presença do novo coronavírus no Brasil fez com que essa tendência já antiga atingisse seu ápice máximo. O que não se deve deixar de ter em mente, porém, é que a transição já vinha acontecendo de forma gradual.

Ao longo desta tese, procurar-se-á demonstrar como o plano da *Cogna* – que em nada difere do plano internacional – evoluiu ao longo dos anos para incutir nos brasileiros a ideia de que o ensino a distância superaria o ensino presencial. Que era esse o modelo adotado pelos Estados Unidos e que, lá funcionando, aqui também haveria de dar certo.

No entanto, essa transição de entendimento deveria se dar de forma gradual. Afinal, a maioria dos alunos não veria com bons olhos que um curso no qual se depende muito do contato com os pares (considerando o impedimento de propaganda para captar clientes determinado pela OAB) fosse dado com prescindência de encontros presenciais.

Não foi isso o que ocorreu em março de 2020, quando o país iniciou sua passagem pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), forçando as instituições de ensino a, diante do repentino isolamento, organizarem professores e aulas a distância, fosse com recursos escassos ou já com bases mais sólidas. Nesse momento, diversos foram os comentários sobre as vantagens e desvantagens dessa substituição, mas certamente a brusquidão com que ela ocorreu não poderia jamais ser prevista pela estratégia da *Cogna*.

---

<sup>156</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 2 jun. 2020.

No ramo de concursos, por exemplo, a LFG (subsidiária da Cogna) informou na primeira semana de isolamento social que estava “empenhada em liberar os acessos para as mais de 35 mil pessoas que se conectaram conosco nos últimos 6 dias”. A rede comunicou ter ocorrido uma sobrecarga que atrasou a liberação do acesso ao ambiente de estudo.<sup>157</sup>

Na visão geral, o grupo foi afetado pela pandemia, forçando a colocação de 1,3 milhão de estudantes em aulas on-line. No detalhamento do plano durante o isolamento social, apresentando na Revista Exame, a empresa confirmou a expansão de sua plataforma on-line para o ensino básico, ou seja, do infantil ao médio (Plurall), nas 3400 escolas que o utilizam.<sup>158</sup> As aulas passaram a acontecer dentro do ambiente virtual, em uma espécie de videoconferência com os professores, tendo indicado o diretor da Somos, Mario Ghio, que:

“A pedagogia digital não pode ser uma reprodução da pedagogia analógica”, diz Ghio. “Já sabemos que aulas muito fragmentadas não funcionam no ensino à distância. É melhor concentrar a mesma matéria por um período mais longo do que diferentes assuntos em um mesmo dia.”<sup>159</sup>

Apontando as expectativas e problemas, indicou-se – para além do desafio de ter 1,3 milhão de acessos simultâneos por dia – que:

A expectativa é que a crise do coronavírus seja uma oportunidade de trazer mais tecnologia para a sala de aula, assim como tem sido na China, onde cerca de 200 milhões de estudantes passaram a usar o ensino à distância desde o dia 9 de fevereiro e só retornarão para as salas de aula físicas no começo de abril.

“Será um encontro de uma geração de crianças e adolescentes que já são muito digitais com professores que ainda estão presos a um modelo analógico de ensino”, diz Ghio.<sup>160</sup>

A iniciativa de trasladar todos os alunos para o ambiente virtual chegou, inclusive, às instituições públicas, tendo o Conselho Estadual de Educação de São Paulo liberado a contabilização das aulas on-line como constantes do ano letivo, minimizando atrasos. A estratégia do correspondente órgão do Rio de Janeiro foi semelhante, embora contando com o apoio da Google, como mecanismo de preservação das férias.<sup>161</sup>

<sup>157</sup> LFG. *Website*. Disponível em: <https://www.lfg.com.br/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

<sup>158</sup> Embora sejam 3400 escolas usuárias da Plurall, somente 52 destas estão vinculadas ao grupo Cogna.

<sup>159</sup> In: STEFANO, Fabiane. Por coronavírus, Somos colocará 1,3 bilhão de estudantes em aulas online. *Revista Exame*, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/por-coronavirus-somos-colocara-13-milhao-de-estudantes-em-aulas-online/>. Acesso em: 1º abr. 2020.

<sup>160</sup> STEFANO, Fabiane. Por coronavírus, Somos colocará 1,3 bilhão de estudantes em aulas online. *Revista Exame*, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/por-coronavirus-somos-colocara-13-milhao-de-estudantes-em-aulas-online/>. Acesso em: 1º abr. 2020.

<sup>161</sup> COM CORONAVÍRUS, redes de ensino enfrentam paralisação e aulas remotas. *Revista Exame*, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/com-coronavirus-redes-de-ensino-enfrentam-paralisacao-e-aulas-remotas/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Em relação ao ensino superior, a Cogna, em ação combinada, disponibilizou cursos on-line de forma gratuita para o público, dividindo a iniciativa entre a Kroton – que ofertou cursos de empreendedorismo, empregabilidade, democracia/ética e cidadania, *mindset* ágil, matemática, português, entre outros –, a Platos – com mais de 5 mil videoaulas e com um banco de questões com 30 mil exercícios –, a Anglo (da Somos) – com o Anglo Box (específico para o vestibular) – e com a Saber – cujo foco foi o professor do ensino fundamental.<sup>162</sup> A respeito dessa iniciativa, Camila Veiga, diretora de impacto social da Cogna, assim se manifestou:

Em meio a pandemia que estamos vivendo atualmente no Brasil, nos mobilizamos para oferecer, por meio de plataformas digitais, cursos das mais diversas áreas do conhecimento para quem precisa de apoio em algumas disciplinas básicas, algumas mais específicas e docentes, que contam com uma capacitação bastante robusta sobre docência e até uma trilha sobre a nova BNCC, para que todos possam aproveitar esse período para aprender e aprimorar seus conhecimentos de maneira gratuita. Essa é uma dentre as nossas ações. Há muitas outras já em andamento e a serem lançadas.<sup>163</sup>

Os sindicatos também se manifestaram sobre a temática, como foi o caso do Sindicato dos Professores (Sinpro-SP) de Londrina<sup>164</sup>, mesmo diante do fato de que as matrículas, rematrículas e captações de alunos tenham continuado normalmente. A Cogna vai cumprindo, assim, mais uma etapa na mudança de mentalidade da sociedade brasileira em relação ao ensino a distância e às modalidades que utilizam tecnologias para mediar o ensino. Agora, com o Covid-19, de forma mais acelerada, o que não significa que seu crescimento já não vinha sendo exponencial, afinal, foi a própria mercantilização do ensino que permitiu tal aceleração, como se indicará na sequência.

O que se propôs com estes tópicos de retrospectiva histórica, comparando a evolução legal e política da educação como assunto de economistas e a própria trajetória da Cogna, é demonstrar que foi essa uma opção do Brasil. A situação de pandemia que ocorre hoje, na finalização desta tese, não é isolada e apenas acelera o que já fazia parte do plano – tanto governamental, quanto da Cogna. E esse plano tem uma relação direta com o chamado capitalismo acadêmico, como se verá na sequência.

---

<sup>162</sup> GRUPO educacional disponibiliza cursos online gratuitos. *A rede*, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://d.aredede.info/mix/318528/grupo-educacional-disponibiliza-cursos-online-gratuitos>. Acesso em: 2 abr. 2020.

<sup>163</sup> GRUPO educacional disponibiliza cursos online gratuitos. *A rede*, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://d.aredede.info/mix/318528/grupo-educacional-disponibiliza-cursos-online-gratuitos>. Acesso em: 2 abr. 2020.

<sup>164</sup> COMUNICADO do SINPRO sobre a UNOPAR/KROTON. *Sinpro Londrina e Norte Website*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinprolondrina.com.br/comunicado-do-sinpro-sobre-a-unopar-kroton/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

## 2.3 Mercantilização do ensino: o capitalismo acadêmico no ensino superior brasileiro e a expansão da Cogna

Ao relacionar a história da educação superior no Brasil ao surgimento do Pré-Vestibular Pitágoras, em 1966, até a reestruturação empresarial da Cogna, em 2019, e seu papel na pandemia do novo coronavírus em 2020, o objetivo era visualizar de forma histórica o fato de que o grupo empresarial apenas se aproveitou de todo um contexto político, econômico e social para realizar sua expansão. E esse processo obedece a um paradigma teórico, denominado de “capitalismo acadêmico”.

Por essa razão, os tópicos a seguir tratarão tanto do fenômeno do capitalismo acadêmico, para que se fixe a ideia de mercantilização do ensino de forma teórica e não apenas histórica, além de trabalhar o paradoxo do acesso e completar a releitura da história contada no tópico anterior com o alcance econômico da Cogna, de forma a justificar sua escolha para o estudo de caso a ser feito no tópico 3.

### 2.3.1 Pressupostos do capitalismo acadêmico

Olhando de fora, pode-se ter a impressão de que a trajetória da Cogna, em especial do ramo do ensino superior que hoje se denomina Kroton, não envolveu critérios subjetivos. Porém, além da mentalidade transformada, dando novos olhares ao ensino a distância, a própria Academia passou por outro processo, que afetou todas as IES. Nele, a universidade se transformou para construir uma “marca de prestígio, tentar atrair mais e melhores clientes, e desenhar produtos alinhados com as preferências e expectativas destes”<sup>165</sup>.

Essa inversão não é ao acaso e faz parte do que se convencionou chamar de “capitalismo acadêmico”, definido como o “comportamento de mercado por parte das universidades e dos professores”, com o objetivo exclusivo de lucro, inclusive com a competição entre professores por recursos.<sup>166</sup> A partir da concepção de que o mercado sabe o que é melhor, começaram a surgir universidades com veia exclusivamente empresarial, com

---

<sup>165</sup> ROYO, Javier Paricio. Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Debats Annual Review*, n. 2, p. 137-149, 2017. Disponível em: <http://revistadebats.net/article/view/1723/2522>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 145.

<sup>166</sup> ROYO, Javier Paricio. Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Debats Annual Review*, n. 2, p. 137-149, 2017. Disponível em: <http://revistadebats.net/article/view/1723/2522>. Acesso em: 8 jun. 2020.

linhas de gestão específicas para a educação superior, além de um “endeusamento da performance e uma obsessão com *rankings* internacionais”<sup>167</sup>.

Alguns dos exemplos mais comuns da existência do capitalismo acadêmico são:

- Terceirização da gestão e dos serviços administrativos;
- Aumento do número de professores sem dedicação exclusiva;
- Aplicação de modelos de financiamento interno flexíveis;
- Os parâmetros acadêmicos de educação mudam;
- As conexões com negócios aumentam, ao mesmo tempo em que as disciplinas e cursos que não têm orientação mercadológica são eliminados. Nesse ponto, as mudanças curriculares são determinadas pelo mercado e não determinadas academicamente; [...]
- Subprodutos ou outras formas de alianças empresariais são estabelecidos em algumas universidades com a participação das próprias universidades – por exemplo, para vender itens com a logo da universidade ou acessórios esportivos, para dar vida a ideias empresariais de estudantes com a participação de professores etc.<sup>168</sup>

A análise do posicionamento do grupo demonstra que todos esses exemplos são seguidos à risca, fazendo com que se trate de verdadeira relação mercadológica. No Brasil, essa foi inclusive a opção governamental de dirigir o ensino superior no cenário de fortalecimento do neoliberalismo, colocando a educação como atividade não exclusiva do Estado e, por essa razão, passível de redução de gastos públicos no âmbito das IFES e aumento do financiamento nas IES particulares.<sup>169</sup>

Dando sequência ao produtivismo acadêmico que já existia havia décadas, o discurso de democratização do acesso e valorização das universidades públicas deu lugar ao crescimento das instituições privadas, que passaram de complementares a protagonistas, “não

---

<sup>167</sup> SIGAHI, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti; SALTORATO, Patrícia. Academic capitalism: distinguishing without disjoining through classification schemes. *Higher Education*, Springer Nature, out. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336854740\\_Academic\\_capitalism\\_distinguishing\\_without\\_disjoining\\_through\\_classification\\_schemes](https://www.researchgate.net/publication/336854740_Academic_capitalism_distinguishing_without_disjoining_through_classification_schemes). Acesso em: 15 jun. 2020.

<sup>168</sup> No original: “Administrative services outsourcing extends; Increasing number of part-time enrolled teachers is observed; Flexible models for internal financing are applied; The academic standard in education change; The connections with business increase, while at the same time education subjects and programmes that are not market oriented, are eliminated. In this regard, the changes in the curricula are determined by the market, not academically determined; Spin-off or other forms of entrepreneurial alliances are established in some universities with the participation of the universities themselves – for example, for selling goods with the university logo and sports accessories, for realizing students’ entrepreneurial ideas with the participation of teachers, etc.” (TERZIEV, Venelin; BOGDANOVA, Margarita. The academic capitalism and the new business model of the universities. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, v. V, i. 15, p. 286-292, dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338374442\\_THE\\_ACADEMIC\\_CAPITALISM\\_AND\\_THE\\_NEW\\_BUSINESS\\_MODEL\\_OF\\_THE\\_UNIVERSITIES](https://www.researchgate.net/publication/338374442_THE_ACADEMIC_CAPITALISM_AND_THE_NEW_BUSINESS_MODEL_OF_THE_UNIVERSITIES). Acesso em: 8 jun. 2020).

<sup>169</sup> COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 396-409, set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 jun. 2020.

somente pelo número de matrículas nesse setor, mas também pelo volume de recursos aportados ao financiamento público para o sistema privado”<sup>170</sup>. Exemplo de legislação que contém elementos que podem, nas mãos erradas, converter-se em instrumento do capitalismo acadêmico no Brasil foi a Lei nº 13.243/2016, o Marco Legal de Ciência e Tecnologia, que disponibilizou todo o aparelhamento público ao setor privado, inclusive seu capital intelectual.<sup>171</sup>

Essa transição do ensino para um sistema de capitalismo acadêmico passa por três fases iniciais bem delimitadas, que no Brasil acabaram ocorrendo quase que simultaneamente. No primeiro estágio, da comercialização, tanto educação quanto pesquisa são produzidas com o objetivo de venda, com a introdução de taxas, estímulo à privatização de universidades, ensino a distância e inserção de políticas de venda de pesquisa (quando grupos empresariais são responsáveis por patrocinar estudos específicos). Segundo Bob Jessop, já nesse estágio o aluno se torna um cliente móvel desejado, conhecimento e criatividade viram *commodities* e se inicia a retenção ou troca de direitos de propriedade intelectual.<sup>172</sup>

Na segunda etapa, da capitalização, um mercado específico para a educação superior e pesquisa se desenvolve, reforçando a etapa anterior. O esperado nessa etapa é a “comercialização do conhecimento, a racionalização de sua produção baseada no apertado controle de custos e sua recuperação e universidades e institutos de pesquisa usando seus capitais ou empréstimos acumulados para aumentar suas rendas”<sup>173</sup>.

No último estágio referenciado a países em desenvolvimento, indica-se um passo mais radical rumo à capitalização, envolvendo:

[...] a quase modificação do trabalho mental como insumo, incluindo a separação do trabalho intelectual dos meios de produção intelectual. Isso contribui para a hierarquização e precarização do trabalho intelectual, a

<sup>170</sup> COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 396-409, set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 jun. 2020.

<sup>171</sup> A edição do Marco não significa que sua motivação tenha sido baseada numa transferência intencional de recursos humanos e de estrutura para o setor empresarial. Como apontado em diversos momentos desta tese, a vontade do legislador não foi analisada, cumprindo apontar apenas que tudo o que vem ocorrendo foi feito com base legal, ou seja, aproveitando-se do ordenamento para instituir a mercantilização do ensino. Talvez por isso, como será apontado nos tópicos finais, seja tão difícil ver a Cogna como vilã: tudo foi feito com completa autorização legal e administrativa – o que não significa que não se possa questionar os atos do grupo, pois bem se sabe ser possível dizimar milhares com apoio legal.

<sup>172</sup> JESSOP, Bob. On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, v. 12, i. 1, p. 104-109, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342?needAccess=true>. Acesso em: 11 jun. 2020. p. 105.

<sup>173</sup> JESSOP, Bob. On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, v. 12, i. 1, p. 104-109, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342?needAccess=true>. Acesso em: 11 jun. 2020.



perda do *status* profissional e as tentativas de limitar a liberdade de ensino e pesquisa no interesse da redução de custos e maximização de lucros. Esse processo é legitimado pela teoria neoliberal dos direitos de propriedade e pelo princípio contratual do “trabalho contratado” criativo, que transfere direitos de propriedade intelectual para o empregador ou, para os alunos, para o educador. A terceira etapa também vê a apropriação do conhecimento tradicional, a privatização dos bens intelectuais, a mercantilização de materiais de ensino, bolsas de estudos, pesquisas científicas e publicações científicas e, mais recentemente, a digitalização de palestras que possibilitam sua reprodução e circulação praticamente gratuitas – enquanto cobram dos consumidores para acesso. Também reforça a tendência de os salários gerenciais aumentarem mais rapidamente do que os acadêmicos, principalmente se comparados a professores e pesquisadores precários.<sup>174</sup> (Grifos nossos).

É, portanto, o retrato do que vem ocorrendo com o curso de Direito na Cogna: a junção da comercialização (fase 1), com a capitalização (fase 2) e com a separação do trabalho intelectual dos meios de produção (fase 3). Mas o capitalismo acadêmico não se encerra aí.

Segundo Jessop, há ainda outras duas fases mais intensas, que também podem ser observadas no caso em análise, que dizem respeito apenas a aspectos financeiros. Assim, na quarta fase ocorre o financiamento, atingindo primeiro as universidades particulares e depois todas as demais, com capital sendo investido no que se considera mais rentável e com a força do mercado equalizando lucros em instituições nas quais se entende existir maior possibilidade de rentabilidade. Em uma quinta fase, o sistema educacional é totalmente dominado pela parte financeira e subordina tanto educação quanto pesquisa aos lucros, tomando medidas de segurança, como no caso de procura por investimentos em fundos assegurados por entradas futuras (como mensalidades).<sup>175</sup>

---

<sup>174</sup> No original: “It involves the quasicommodification of mental labor as an input, including the separation of intellectual labor from the means of intellectual production. This contributes to hierarchization and precarization of intellectual labor, loss of professional status, and attempts to limit the freedom of teaching and research in the interests of cost reduction and profit maximization. This process is legitimated by the neoliberal theory of property rights and the contractual principle of creative ‘work for hire’, which transfers rights in intellectual property to the employer or, for students, to their educator. The third stage also sees the appropriation of traditional knowledge, privatization of the intellectual commons, commodification of teaching materials, scholarship, scientific research, and scientific publications, and, more recently, digitization of lectures enabling their virtually costless reproduction and circulation – while charging consumers for access. It also reinforces the tendency for managerial salaries to rise faster than academic salaries, especially compared to precarious teachers and researchers.” (JESSOP, Bob. On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, v. 12, i. 1, p. 104-109, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342?needAccess=true>. Acesso em: 11 jun. 2020. p. 105, tradução nossa).

<sup>175</sup> JESSOP, Bob. On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, v. 12, i. 1, p. 104-109, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342?needAccess=true>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Na análise do capitalismo acadêmico no Brasil, Camila Furlan da Costa e Sueli Goulart indicam que, ao mesmo tempo que existe uma corrida por novos alunos, como disputa para as matrículas, há também grande interesse de que os alunos já formados se sobressaiam no mercado, fechando um ciclo que garante a visão da universidade como detentora de ensino de qualidade. E, assim, a educação se torna produto, já que:

[...] o regime acadêmico capitalista de conhecimento/aprendizagem estrutura novos circuitos de conhecimento; modifica o trabalho acadêmico; cria novas estruturas dentro das universidades; modifica as relações alunos-professores; aumenta o controle sobre o trabalho docente e sobre os produtos de seu trabalho; introduz a universidade na nova economia, por meio das parcerias universidade-empresa; e aumenta a competitividade entre as universidades.<sup>176</sup>

Que a educação se tornou *commodity* e, portanto, produto, já estava estabelecido. No entanto, seria mesmo o aluno o cliente ou o consumidor?

No fim da década de 1990, já era amplamente criticada, mesmo nos Estados Unidos, onde a educação superior é majoritariamente paga, a postura de considerar alunos como clientes. Em um artigo de 1998, Randal S. Franz bem explicitou que:

Sob a metáfora de cliente, encontramos estudantes comprando sua educação e escolhendo aulas e diplomas; nossa meta como educadores passa a ser atrair e reter estudantes para nossos cursos. O que estudantes desejam ter em suas experiências na universidade começa a dirigir os programas. Os recursos seguem os estudantes e os departamentos são recompensados em proporção direta ao número de estudantes (clientes) que escolhem ir (comprar) suas aulas [...]. Aulas se tornam concursos de popularidade. Pedagogia se torna entretenimento – com a MTV e *videogames* como modelos. [...] universidades se tornaram um novo tipo de *shopping* e nosso papel como educadores é deleitar nossos clientes.<sup>177</sup>

No caso da Cogna, no entanto, não são os alunos que guiam a grade de disciplinas nem a elaboração das aulas. Mas também não são os professores. Tudo se baseia na ideia de

---

<sup>176</sup> COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 396-409, set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jun. 2020. p. 403.

<sup>177</sup> No original: “Under the customer metaphor, we find students buying their education and shopping around for classes and majors; our goal as educators becomes attracting and retaining students for our courses. What the students desire out of their college experience starts driving programs. Resources follow students, and departments are rewarded in direct proportion to the number of students (customers) who choose to attend (buy) their classes [...]. Classes become popularity contests. Pedagogy becomes entertainment – with MTV and video games as models. [...] universities became a new breed of shopping mall and our role as educators is to delight our costumers.” (FRANZ, Randal S. Whatever you do, don’t treat your students like customers! *Journal of Management Education*, v. 22, n. 1, p. 63-70, fev. 1998. Disponível em: <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Whatever-You-Do-Dont-Treat-Your-Students-Like-Customers1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 63-64).

competências, fixadas por membros do livre mercado (empresas, entidades com fins lucrativos, futuros empregadores). É deles a escolha do menu de disciplinas que se soma às obrigatórias do MEC. E, mesmo nessas obrigatórias, as ementas são também guiadas não pelos professores (e muito menos pelos alunos).

De forma que, diferente do que propõe Franz, o resultado não é ter como cliente a sociedade<sup>178</sup>, mas sim o corpo de investidores e uma parcela muito específica que irá se beneficiar com esse uso do ensino superior. E, também de forma diversa da conclusão do autor, embora a tarefa da educação seja mesmo a de tornar homens e mulheres participantes efetivos na sociedade, fazer isso bem ou mal não influencia a satisfação dos investidores.<sup>179</sup>

Isso porque, no lugar de colocar alunos como parceiros do processo de educação, o que vem ocorrendo é sua qualificação como produtos de uma grande esteira de produção em massa. Como consequência, sua função é reduzida a uma ação passiva, de quem só quer saber “o que mesmo eu preciso saber para passar com o menor esforço”, como já antecipava Franz.<sup>180</sup>

Por outro lado, papéis distintos também vêm sendo cumpridos: de compradores, financiadores e até usuários.<sup>181</sup> Apontam Mirian Maia do Amaral e Sylvia Constant Vergara que clientes e alunos se diferenciam pelo fato de os primeiros adquirirem bens e serviços de

---

<sup>178</sup> Na crítica do autor: “If the student is not our customer, then who is? Is it the parent who pays for their kids’ education? Is it the employer who hires our graduates? Is it the board of trustees who oversee the institution that pays our salaries? In a way, it’s all of them. Society is our customer.” (FRANZ, Randal S. Whatever you do, don’t treat your students like customers! *Journal of Management Education*, v. 22, n. 1, p. 63-70, fev. 1998. Disponível em: <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Whatever-You-Do-Dont-Treat-Your-Students-Like-Customers1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 64).

<sup>179</sup> No original: “The task of education is to equip men and women to be effective participants in society – citizens. If we do this well, all of our stakeholders can be satisfied. If we don’t accomplish this goal, none of the stakeholders will be satisfied.” (FRANZ, Randal S. Whatever you do, don’t treat your students like customers! *Journal of Management Education*, v. 22, n. 1, p. 63-70, fev. 1998. Disponível em: <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Whatever-You-Do-Dont-Treat-Your-Students-Like-Customers1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 64).

<sup>180</sup> FRANZ, Randal S. Whatever you do, don’t treat your students like customers! *Journal of Management Education*, v. 22, n. 1, p. 63-70, fev. 1998. Disponível em: <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Whatever-You-Do-Dont-Treat-Your-Students-Like-Customers1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 64.

<sup>181</sup> AMARAL, Mirian Maia do; VERGARA, Sylvia Constant. O “aluno-cliente” nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional? *Boletim Técnico do Senac*, v. 37, n. 1, p. 4-15, 19 abr. 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/197>. Acesso em: 15 jun. 2020; VASCONCELLOS, Luis Rigato; PIGNANELLI, Alexandre; NETO, Tatsuo Iwata. Indo além da percepção dos estudantes. *International Journal of Business Marketing*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 46-61, jun. 2019. ISSN 2447-7451. Disponível em: <http://www.ijbmkt.org/index.php/ijbmkt/article/view/111>. Acesso em: 15 jun. 2020; PASQUALOTTO, Adalberto de Souza; TRAVINCAS, Amanda C. Thomé. Alunos são genuínos consumidores? – Notas sobre a aplicação do CDC no contexto da educação superior e seu impacto sobre a liberdade acadêmica. *Revista de Direito do Consumidor*, São Paulo, v. 106, a. 25, p. 167-98, 2016. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDCons\\_n.106.06.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDCons_n.106.06.PDF). Acesso em: 15 jun. 2020.

forma livre, sem qualquer seleção ou restrição que se baseie em seus próprios atributos como indivíduos, enquanto os segundos não só passam por essa seleção como não necessariamente pagam o valor dos bens e serviços com recursos próprios, submetendo-se à meritocracia e à elegibilidade por meio de testes contínuos. Os segundos são corresponsáveis pela aprendizagem; os primeiros, não.<sup>182</sup> Por isso as autoras concluem pela impossibilidade de considerar alunos de IES como clientes, afirmando que tratá-los assim:

[...] representa, para as IES, abrir mão de exercer o seu papel fundamental: formar indivíduos cômicos de seus direitos e deveres, que almejam, pela escolaridade, desenvolver-se de forma integral, ou ainda dar um norte à sua formação. Vistos como “clientes”, os alunos representam os consumidores do saber, em busca de um produto: o ensino. Assim, ao assumirem a lógica de mercado em detrimento da lógica do direito, que é política, essas instituições deixam de contribuir para o surgimento de uma nova consciência empresarial, governamental, acadêmica e política (MATHIAS, 2001).<sup>183</sup>

Se a opção por ver alunos como clientes já denota prejuízos, que dirá sua visão como o próprio produto. Na concepção de José Nilson Reinert e Clio Reinert, “pior do que ser visto como cliente, certamente, é ser visto como produto, sendo recebido na Instituição de Ensino como matéria-prima, sendo processado e jogado no mercado após um certo período, como um produto final”<sup>184</sup>.

Até a própria nomenclatura usada pelo grupo já demonstra a objetificação, como no relatório de resultados empresariais, no qual se relacionam os alunos como “safra” de resultados de captação: “receita de ingressantes crescendo 19% sem perda de volume de alunos, indicando que as safras mais recentes de captação têm sido muito fortes, tanto no presencial (crescimento de 16%), quanto no EaD (crescimento de 27%)”. O documento ainda os trata como ativos, afirmando que “as mais de 64 unidades próprias abertas nos últimos anos seguem maturando e vão começar a proporcionar volumes mais significativos de alunos

<sup>182</sup> AMARAL, Mirian Maia do; VERGARA, Sylvia Constant. O "aluno-cliente" nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional?. *Boletim Técnico do Senac*, v. 37, n. 1, p. 4-15, 19 abr. 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/197>. Acesso em: 15 jun. 2020.

<sup>183</sup> AMARAL, Mirian Maia do; VERGARA, Sylvia Constant. O "aluno-cliente" nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional?. *Boletim Técnico do Senac*, v. 37, n. 1, p. 4-15, 19 abr. 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/197>. Acesso em: 15 jun. 2020. p. 12.

<sup>184</sup> REINERT, José Nilson; REINERT, Clio. Estudante não é cliente: é parceiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis (SC). *Anais...* [S. l.: s. n.], Florianópolis, 8, 9 e 10 dez 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35712/Jose%20Nilson%20Reinert%20-%20Estudante%20nao%20e%20cliente.doc.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2020. p. 4.

para a Empresa, ao mesmo tempo que começam a contribuir positivamente para a geração de caixa”.<sup>185</sup>

O aluno, aqui, é em realidade um produto para os investidores e, ao mesmo tempo, talvez receba um produto ao final do curso, se seu “protagonismo” merecer: competências que o mercado definiu como importantes no momento em que ele ingressou na Graduação. Como essas competências mudam – e esse inclusive é tido como um ponto favorável pela Cogna –, é compreensível o fato de que a maior parte desses alunos não é inserida no mercado de trabalho por ter competências já desatualizadas, no lugar de reais conceitos e uma capacidade de associá-los mesmo diante de mudanças.

Isso revela que, paralelamente aos avanços e retrocessos do ordenamento jurídico e das fusões e aquisições da Cogna, manteve-se a linha de pensamento diante da qual Anísio Teixeira se omitiu na década de 1960. E é essa linha, que trata a educação como base para o desenvolvimento – desde que seja pensada sob uma perspectiva mercantilizada –, que fez a empresa alcançar nível de sucesso incomparável e, por isso, ser justificada sua escolha como objeto de análise desta tese. Para demonstrar esse nível, a seguir se abordará o alcance econômico do grupo nos dias atuais.

### ***2.3.2 Alcance econômico da Cogna no fim da década de 2010***

Em outubro de 2019, foi noticiado que, com a mudança de nome e de estrutura, o valor de mercado da Kroton chegara a R\$18,2 bilhões.<sup>186</sup> Sobre o assunto, indicou à época Rodrigo Galindo, seu CEO, que:

O setor educacional é um segmento de aproximadamente R\$ 170 bilhões e nossa companhia, mesmo sendo líder, tem um faturamento de R\$ 7 bilhões. Entendemos, portanto, que temos um potencial de crescimento gigantesco a ser explorado em todas as nossas áreas de atuação, além de acreditarmos que podemos contribuir muito mais levando educação de qualidade às pessoas e ajudando os nossos estudantes a escreverem suas próprias histórias. Contribuir com o desenvolvimento das pessoas e do país faz parte do nosso

<sup>185</sup> COGNA. *Release de resultados do 3º trimestre de 2019*. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f2463769-dd43-4bcf-b21f-734281a47aa3\\_Release\\_3T19.pdf](https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f2463769-dd43-4bcf-b21f-734281a47aa3_Release_3T19.pdf). Acesso em: 5 jun. 2020. p. 2-3.

<sup>186</sup> KROTON muda de nome e se reposiciona no mercado. *PublishNews*, 8 out. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/10/08/somos-passa-a-se-chamar-vasta>. Acesso em: 7 fev. 2020.

DNA e esse novo caminho que estamos trilhando possibilitará gerarmos um impacto ainda maior.<sup>187</sup>

Mesmo diante dos dois números (R\$7 bilhões, segundo Galindo, e R\$18 bilhões após a mudança da marca), no próprio site de seu fundador, Walfrido dos Mares Guia, foi compartilhada notícia sobre o déficit financeiro da empresa, com dados de 2017. À época, a companhia tinha cursos on-line em 910 polos, com 720 escolas credenciadas<sup>188</sup>, e mesmo assim “[...] tem dívidas de 58 milhões de reais – o equivalente a quase o dobro de seu caixa. ‘Temos crédito no mercado’, diz Galindo. Se tudo correr como o planejado, em breve o mercado terá de comparecer”<sup>189</sup>.

Desde 2018, a Kroton vem lidando com diversas quedas de valores de suas ações na bolsa, bem como de seu lucro líquido. Quando da queda de 15% nas ações da companhia no primeiro trimestre de 2018, no entanto, seu CEO emitiu a seguinte justificativa: “Buscar eficiência a qualquer custo é irresponsável [...]. Seria mais fácil entregar resultados fortes no curto prazo, mas optamos por plantar sólidas bases para crescimento orgânico futuro”<sup>190</sup>.

No *release* dos resultados de 2017, o enfoque foi dado à criação de novas unidades presenciais, de forma a demonstrar o cumprimento do planejamento estratégico da empresa e indicando receita líquida 6% superior a 2016, embora com menos alunos e maior taxa de evasão. No período, a empresa optou por recomprar 1,1 milhão de ações que estavam negociadas na Bolsa de Valores ([B]<sup>3</sup>), a preço médio de R\$15,95.<sup>191</sup>

Analisando os resultados do quarto trimestre de 2018, o EBITDA ajustado (índice que mede os lucros antes de juros, impostos, depreciação e amortização e que serve para compreender qual é a real geração de receita da empresa excluindo investimentos, empréstimos e impostos) teve uma queda de 17,4%. O lucro líquido ajustado caiu 13,2%. No *release* do período, foi novamente indicada a expansão dos polos como justificativa para as quedas:

---

<sup>187</sup> In: KROTON muda de nome e se reposiciona no mercado. *PublishNews*, 8 out. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/10/08/somos-passa-a-se-chamar-vasta>. Acesso em: 7 fev. 2020.

<sup>188</sup> No mesmo período, a Estácio tinha 230 unidades de ensino a distância. Cf.: KOIKE, Beth. Kroton antecipa plano de expansão. *Valor Econômico*, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://walfridomaresguia.wordpress.com/2017/07/21/kroton-antecipa-plano-de-expansao/>. Acesso em: 7 fev. 2020.

<sup>189</sup> AMORIM, Lucas. Na Kroton, o minoritário virou chefe. *Revista Exame Online*, 13 ago. 2017. Disponível em: <https://walfridomaresguia.wordpress.com/2017/08/13/na-kroton-o-minoritario-virou-chefe-2/>. Acesso em: 7 fev. 2019.

<sup>190</sup> GALINDO, Rodrigo. In: AMORIM, Lucas. O segredo para entender a queda dos grupos de ensino. *Revista Exame*, 15 maio 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/para-entender-a-queda-dos-grupos-de-ensino-olhe-para-2015/>. Acesso em: 7 fev. 2020.

<sup>191</sup> KROTON. *Release de resultados do quarto trimestre de 2017*. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxr3quo3>. Acesso em: 7 fev. 2020.

No Ensino Superior, continuamos expandindo os projetos de crescimento iniciados em anos anteriores. Foram adicionadas 20 novas unidades no Ensino Presencial, adquiridas 6 instituições regionais e credenciadas mais 12 unidades pelo MEC, que já estão participando do processo de captação em 2019. No EAD, foram implementados 200 novos polos apoiando o crescimento da Companhia e ajudando a expandir a oferta de produtos. Com essas iniciativas, a Kroton aumenta cada vez mais a sua capilaridade e penetração no mercado brasileiro, ofertando uma educação de qualidade alinhada às demandas do mercado de trabalho e transformadora para a vida de milhares de alunos. Mas todos os esforços de expansão têm um custo inicial e temporal uma vez que essas novas unidades estão apenas em um estágio inicial de maturação. Esse custo de implementação, as pressões oriundas da mudança no perfil dos alunos da base e o aumento no número de formaturas foram os grandes obstáculos a serem superados ao longo do ano. Entretanto, com a divulgação desse resultado, já podemos dizer que a Kroton conseguiu, mais uma vez, atingir e ultrapassar os seus objetivos. Mesmo considerando todos os fatores mencionados acima, além de um cenário econômico adverso e um quadro competitivo bastante acirrado, registramos crescimento nos dois processos de captação de alunos conduzidos no ano e superamos o *guidance* projetado no início de 2018, o que demonstra a resiliência da Companhia e reforça sua capacidade de execução mesmo em ambientes desafiadores.<sup>192</sup> (Grifos nossos).

O alcance financeiro vem passando por transformações em decorrência da própria mudança do perfil de alunos, com a empresa saindo de uma base majoritariamente financiada pelo FIES e acumulando mais alunos pagantes. No *release* de resultados do terceiro trimestre de 2019, por exemplo, essa transferência foi indicada como uma das causas para o desempenho “não saudável”, indicando uma possível melhora apenas em 2021:

Na vertical B2C de Ensino Superior, a KROTON segue seu processo de transição de base de alunos, de um perfil majoritariamente financiado (FIES), para um perfil de alunos pagantes. A empresa, que já teve 60% dos seus alunos presenciais matriculados no programa FIES, deve encerrar 2019 com 14% e chegar ao final de 2020 com cerca de 6%. Até que essa base de alunos se forme, os resultados da empresa seguirão pressionados, mas as perspectivas futuras já se mostram bastante promissoras. As safras mais recentes de captação foram muito saudáveis, o que indica que após o fim da pressão pela redução de alunos FIES, a KROTON deve retomar o crescimento de receita a partir de 2021. Reforçando essa tese, na captação do segundo semestre divulgada recentemente, a KROTON apresentou crescimento anual de quase 20% em termos de receita dos novos alunos.<sup>193</sup> (Grifos nossos).

A conjuntura do novo coronavírus, no entanto, fez com que o cenário de 2020 fosse ainda mais nebuloso. Em agosto, a Cogna já tinha uma queda de 21% desde a entrada da Vasta na Bolsa norte-americana (Nasdaq), com uma recuperação impressionante que chegou a

<sup>192</sup> KROTON. *Release de resultados do quarto trimestre de 2018*. Disponível em: <https://tinyurl.com/uaojo3x>. Acesso em: 7 fev. 2020.

<sup>193</sup> KROTON. *Release de resultados do terceiro trimestre de 2019*. Disponível em: <https://tinyurl.com/scwpu69>. Acesso em: 7 fev. 2020.

zerar as perdas no fim do mesmo mês.<sup>194</sup> No entanto, em outubro, as ações já se situavam entre as cinco maiores quedas do índice Ibovespa<sup>195</sup>, após o rebaixamento feito pela JP Morgan, indicando uma queda de 40% no número de matrículas no segundo semestre<sup>196</sup>.

O que se vê, portanto, é que a Cogna, ao mesmo tempo que aumenta sua base de alunos (mesmo com os prejuízos da diminuição de ingressos decorrentes da contratação de FIES) e número de polos ofertantes, ainda assim vem sofrendo fortes baixas, que a todo momento são justificadas por supostas perspectivas futuras promissoras. O alcance econômico da empresa não é desprezível e, em parte, justifica essa esperança.

No entanto, diante dessa situação, a redução de custos certamente vem sendo cada dia mais necessária para dar aos acionistas retorno em seus investimentos. O processo de abertura de capital e de movimentações financeiras, detalhado no próximo capítulo, cria esse ambiente no qual as justificativas de grande retorno precisam ser renovadas a todo tempo. E o curso de Direito é especialmente hábil em prover alto retorno com baixo custo, tanto no on-line quanto no presencial, razão pela qual, com a pandemia, especulou-se que:

A Cogna oferece, através da Kroton, 59 cursos presenciais, os quais passarão a ser cerca de 15 após a reestruturação. A Kroton possui, hoje, 292 mil estudantes matriculados no ensino presencial e 552 mil no ensino a distância. Os cursos que permanecerão presenciais serão aqueles de maior mensalidade, como medicina, direito, odontologia e medicina veterinária. Aqueles cursos que possuem baixa mensalidade passarão a ser digitais.<sup>197</sup>

A expansão das grandes redes educacionais fez com que, só no período entre 2010 e 2015, um em cada quatro alunos dos cursos de Direito estivesse matriculado em um dos oito maiores grupos que concorriam pela educação à base de fusões.<sup>198</sup> No mesmo período, a

<sup>194</sup> GUILHERME, Guilherme. Ação do dia: Cogna acumula queda de 21% desde estreia da Vasta na Nasdaq. *Revista Exame*, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://exame.com/mercados/acao-do-dia-cogna-acumula-queda-de-21-desde-estreia-da-vasta-na-nasdaq/>. Acesso em: 26 ago. 2020; RIZÉRIO, Lara. Ações da Cogna se recuperam após chegarem a cair 7% com resultado; Vale e siderúrgicas recuam e Eletrobras dispara 7%. *InfoMoney*, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/acoes-da-cogna-caem-ate-7-apos-resultado-mas-amenizam-vale-e-siderurgicas-registram-queda/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

<sup>195</sup> COGNA cai 6% com divulgação de faixa de preços de IPO da Vasta. *Space Money*, 16 out. 2020. Disponível em: <https://spacemoney.com.br/cogna-cai-6-com-divulgacao-de-faixa-de-precos-de-ipo-da-vasta/>. Acesso em: 16 out. 2020.

<sup>196</sup> SATURNINO, Felipe. Cogna fecha em queda após rebaixamento do JP Morgan e chega a arrastar ações do setor. *Seu Dinheiro*, 5 out. 2020. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2020/empresas/jp-morgan-cogna-venda-acao-cai-ibovespa-0510/>. Acesso em: 16 out. 2020.

<sup>197</sup> KROTON cortará 75% dos cursos presenciais: EaD é mais lucrativo. *Exnepe*, 23 set. 2020. Disponível em: <https://exnepe.org/2020/09/23/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/>. Acesso em: 16 out. 2020.

<sup>198</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 2/7 – Apresentação de Guilherme Forma Klafke. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (ca. 19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qqTUdlFLsI>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 15.



proporção era de mais de 1 em cada 3 alunos desses grupos como financiados pelo FIES.<sup>199</sup> Ao se aproximar da edição das Portarias nº 22 e 23 do MEC, de 2014, a trilha considerada triunfante desde a liberação por FHC da configuração empresarial das IES com o Decreto nº 2.306/1997, passando pelo fomento de investimentos feito por Lula e Dilma, o processo de mercantilização da educação pôde dar lugar à financeirização.

A partir desse histórico, justifica-se a escolha pelo estudo de caso do Grupo Kroton/Cogna. Além de maior grupo educacional do mundo, a trajetória da Kroton – de Pitágoras a subsidiária da Cognia – mostra a trajetória do próprio ensino superior. Mas essa discussão de mercantilização não passa somente por fatos históricos; exige uma discussão que coloca o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e que denota a existência, no Brasil, do “capitalismo acadêmico”. E essa existência vem sendo discutida por diversas vozes no Brasil, escolhendo-se o papel de José Garcez Ghirardi como seu representante.

#### **2.4 Uma visita a 2016: os avisos de José Garcez Ghirardi e o ensino jurídico no Brasil e na Kroton**

Nessa história de avanços e retrocessos, ao longo da qual a trajetória da Kroton vai acompanhando as mudanças governamentais e de mentalidade referentes ao ensino superior, destaca-se uma voz. Da mesma forma como, em 1962, Teixeira se tornou símbolo do início de um processo de comoditização, ao deixar de apontar os pilares que transformariam o ensino em mercadoria, há, em 2016, uma voz que contra isso protesta e que aqui foi escolhida para representar muitas outras.

Dessa vez, o personagem é José Garcez Ghirardi, advogado – como Anísio Teixeira –, professor da FGV – mesmo local em que se deram as discussões dos acordos Brasil/USAID –, defensor da postura ativa dos alunos e da aplicação da Pedagogia ao Direito. Em obra de 2016, Ghirardi afirma que:

A vertiginosa rapidez que se tornou marca das mudanças tecnológicas e seus impactos diretos nas formas de se produzir riqueza e viver em sociedade fez mais evidente o que já se intuía há um século: boa parte da energia dentro do processo educacional é voltada a explicar e treinar para uma realidade que já não existe. A Universidade, em seu modelo tradicional, tem muitas vezes dedicado o grosso de seu tempo a problemas que estarão obsoletos antes mesmo de o aluno se graduar. As habilidades, entretanto, têm longevidade

---

<sup>199</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 2/7 – Apresentação de Guilherme Forma Klafke. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (ca. 19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qqtUdlFLsI>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 17.

muito mais ampla, assim como maior capacidade para se adequarem às demandas impostas por situações inéditas.<sup>200</sup> (Grifos nossos).

Em um projeto de extensão coordenado por Ghirardi, o Observatório do Ensino do Direito da FGV, já se percebia que a tendência seria de destaque do ensino superior jurídico nos grandes grupos educacionais, tendo acontecido em 2016 um painel exclusivo sobre o tema. Nessa discussão, foi apontado por Ghirardi que o que os cursos privados de Direito ofertam é certificação e não educação, sendo o primeiro item valorizado no Brasil por uma questão elitista, de bacharelismo. Mas que isso não significa que grandes conglomerados empresariais pioram o ensino jurídico, já que ele já seria ruim antes.<sup>201</sup> O que as redes teriam o potencial de fazer nessa seara é diferente pelo fato de que essa graduação, em específico, possui um processo muito mais demorado de autorização no MEC, o que fez com que a quase totalidade da expansão da Kroton relacionada ao Direito tenha se dado pelas aquisições, já que o crescimento orgânico dificultaria e atrasaria esse processo, como indicou Paulo Furquim de Azevedo no mesmo painel, ocasionando uma “compra de certificação”.<sup>202</sup>

Basicamente, Ghirardi indica que não se pode culpar os grupos educacionais por aproveitarem o cenário que já existia no Brasil. De fato, já se observou nesta tese que tudo envolvendo o processo de mercantilização do ensino superior foi feito em observância à lei. Não se pretende aqui analisar se era essa a intenção do legislador, mas apenas apontar que, talvez, a dificuldade em inserir o grupo educacional estudado nesse contexto de precarização do ensino se dê justamente porque o próprio país já havia optado por ver as universidades como organizações – e não como instituições. E isso permitiu a edição de diversas normativas que, por sua vez, possibilitaram aos grandes grupos educacionais a exploração ainda mais intensa do ensino.

O que ocorreu, no entanto, não foi só isso. No caso da Kroton, em uma jogada visionária, foi introduzida uma metodologia de ensino que possibilitou o máximo aproveitamento do que já existia e o crescimento após o fim do FIES. Por isso Ghirardi afirma que o ganho em escala promove “o mesmo programa, o mesmo currículo, o mesmo material

---

<sup>200</sup> GHIRARDI, José Garcez. *Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino* [recurso eletrônico]. São Paulo: FGV Direito SP, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17694/Narciso-em-sala-de-aula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 79.

<sup>201</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 5/7 – Apresentação de José Garcez Ghirardi [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>202</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 6/7 – Apresentação de Paulo Furquim de Azevedo. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QhztcvOB9Is>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 8.

didático para não importa que região do país, que necessidade”, sendo “a mesma perspectiva que vai para todo lado”.<sup>203</sup>

E isso seria muito grave em especial para o ensino jurídico, porque a heterogeneidade é uma característica da sociedade democrática e plural e, para que ela assim o seja, não se pode “ter um modelo único de ensino, sobretudo de Direito”, sob pena de “reduzir o tipo de reflexão jurídica a três ou quatro autores”. O que isso causaria seria “um empobrecimento da nossa capacidade de pensar a política e pensar coisas diferentes” e uma “desnaturalização da diversidade”, pela qual se pagaria um alto preço, “porque uma sociedade igualitária não é homogênea”, preço que já se está pagando pela introdução do ensino a distância, que seria “baratíssimo”. A isso se pode imputar o papel direto dos grandes conglomerados, afetando a diversidade e retirando a autonomia do professor.<sup>204</sup>

Ghirardi demonstra com maestria o real problema que o Brasil atravessa hoje em relação ao ensino superior, que une todas as questões levantadas nesta tese, ao apontar que a metodologia é um dado que tem impacto direto nas searas econômica e tributária, mas que vem sendo desconsiderado como fator causal:

Temos que pensar diferente a questão da educação. Acho que um dos problemas do nosso desenho da política pública nessa área é que durante muito tempo tivemos e estamos tendo ainda, eu acho, uma leitura esquizofrênica em que você pensa a regulação da educação apenas em termos talvez pedagógicos e esquece um pouquinho a questão da dimensão econômica em sentido amplo da atividade educacional. E como desenhos negociais podem ser feitos, podem afetar a qualidade da educação no Brasil. O Observatório, como a professora Adriana já falou, detecta vários pontos cegos, mas não é que o Governo brasileiro, que a Administração brasileira não tenha esses dados. Esses dados estão em outras partes, mas eles não se comunicam. Nós temos dados tributários, nós temos dados econômicos, mas isso não chega à educação. Em grande parte porque quem está administrando a educação não acha que esses dados sejam relevantes. E talvez por outro lado quem está gerindo a economia não acha que dados especificamente como conteúdo, desenho de curso, aula presencial ou não, método participativo ou são irrelevantes do ponto de vista econômico. E não são. Acho que esse é o problema, temos um problema muito grande no nosso desenho regulatório que, na forma como está, leva a água pro moinho da concentração e não da expansão. Estou seguro que queremos a expansão. Eu não estou seguro que a gente quer a concentração. Acho que nós temos um grande problema que é a dupla valência do diploma universitário brasileiro: ele tem um valor só por certificação e isso distorce enormemente a capacidade de investimento que nós temos que fazer. E acho que a questão

<sup>203</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 5/7 – Apresentação de José Garcez Ghirardi [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 11.

<sup>204</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 5/7 – Apresentação de José Garcez Ghirardi [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 11.

da diversidade é uma questão central, mas sem – não é um redesenho da política pública só – mas sem recolocar as perguntas, para fazer formulação sobre política de educação incorporando a dimensão tributária, econômica, negocial, a gente não consegue fazer.<sup>205</sup> (Grifos nossos).

Mesmo após essa fala, há diversos momentos ao longo do painel nos quais a visão tecnicista da educação é colocada, o que demonstra a dificuldade de compreensão dos demais painelistas sobre o histórico educacional brasileiro, de priorizar a faceta econômica no lugar da pedagógica. De qualquer forma, Ghirardi concorda com a expansão – embora ressalve que esta não signifique necessariamente concentração.

A cena se repete em alguns pontos: de um lado, Anísio Teixeira, aluno de Dewey nos EUA, silencia-se frente aos planos do USAID de transformar sua ideia de educação como ferramenta da democracia em puro tecnicismo; de outro, Ghirardi, vendo a conexão entre a educação e a lógica econômica destruir a diversidade de pensamento que ele mesmo defende, posiciona-se frente aos apoiadores irrestritos da expansão do ensino, sem que consiga – no momento – levá-los a compreender que a mercantilização foi uma escolha política feita há décadas. E o mais interessante: no mesmo espaço, já que a FGV, que recebeu Teixeira nas pré-negociações do MEC/USAID e sofreu forte intervenção da Universidade Estadual do Michigan exatamente a partir de um convênio com a USAID, também foi palco para o debate que envolveu Ghirardi, professor desta instituição.

Dois advogados, em um hiato de mais de meio século, que transformou o projeto de educação democrática em *commodity*. Por que, especificamente para o Direito, esse silêncio de Teixeira e os apelos de Ghirardi significam tanto? Qual o motivo de se focar o ensino jurídico nesta tese?

No Brasil, o ensino superior jurídico oferta *status* inegável e, em função disso, tem alta procura. Não sem motivos, o curso de Direito acaba sendo visto como uma das melhores opções para aqueles que se aventuram nas universidades, em especial nas particulares. Só o número de advogados já indica a alta popularidade: em 2018, foram 1.139.151, somados a 33.344 estagiários registrados pela OAB.<sup>206</sup> Com uma população de 207,7 milhões de

---

<sup>205</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 5/7 – Apresentação de José Garcez Ghirardi [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 15. (Grifos nossos).

<sup>206</sup> Os dados são do Conselho Federal da OAB, retirados em 23/1/18, com atualização diária. Ver: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Institucional / Quadro de Advogados. *Conselho Federal da OAB Website*, s/d. Disponível em: <https://goo.gl/YTsb6r>. Acesso em: 13 jan. 2018.

habitantes em 2017<sup>207</sup>, para cada 197 pessoas existe um advogado, o que é quase 0,5% da população total (e não só da população economicamente ativa).

No entanto, sabe-se que o número de advogados, ou seja, bacharéis em Direito que efetivamente conseguem exercer essa profissão, por meio da aprovação no Exame de Ordem, é pequeno em relação aos graduados no curso. A quantidade não é de fácil aferição, embora o INEP, autarquia federal vinculada ao MEC, possua dados de 2016 sobre as matrículas na educação superior que podem auxiliar nessa estimativa.

As Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2016 indicam a existência de 2.407 instituições de ensino superior, entre as quais 2.111 são particulares (89 universidades, 156 centros universitários e 1.866 faculdades). Embora o número de universidades pareça baixo, elas concentram 53,7% de todas as matrículas em cursos de graduação.<sup>208</sup>

De acordo com o mesmo censo, em 2016, foram quase três milhões de matrículas na graduação, 82,3% em IES particulares, e 1,1 milhão de concluintes; destes, 78,9% em IES particulares.<sup>209</sup> Para o curso de Direito, 1º lugar do *ranking* de matrículas desde 2009, o número de matriculados foi de 862.324, também em 2016.<sup>210</sup> Na sinopse dos microdados, foi indicado um total de 107.742 concluintes no ensino jurídico presencial, entre os quais 95.536 eram de entidades particulares.<sup>211</sup> Embora não exista consolidação de dados de todos os bacharéis em Direito do país que não possuem registro de inscrição na OAB, em 2016, nos XVIII, XIX e XX Exames, a soma de aprovados foi de 60 mil, o que fez aparecer no ano um déficit de mais de 45 mil não aptos a exercer a profissão de advogado.<sup>212</sup> Ressalte-se que nos anos anteriores a aprovação foi ainda menor, o que traz consequências para a estimativa.

Em meio a tantos cursos particulares, a Kroton, como ramo subsidiário da Cogna que se liga apenas ao ensino superior, destaca-se pela acessibilidade (custo) e pela amplitude,

---

<sup>207</sup> PORTAL BRASIL. População brasileira passa de 207,7 milhões em 2017. *Governo do Brasil Website*, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/N2UaMy>. Acesso em: 2 maio 2018.

<sup>208</sup> BRASIL. INEP. *Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/pJ7YZU>. Acesso em: 2 maio 2018. p. 2-3.

<sup>209</sup> BRASIL. INEP. *Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/pJ7YZU>. Acesso em: 2 maio 2018. p. 11-13.

<sup>210</sup> BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior 2016: divulgação*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/RJ7jgL>. Acesso em: 2 maio 2018. p. 28.

<sup>211</sup> BRASIL. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/m7Uhh>. Acesso em: 2 maio 2018. Tabela 6.2, linha 154, colunas B e F. Ressalte-se que o total de concluintes foi de 938.732. (ver Tabela 6.2, linha 10, coluna B).

<sup>212</sup> Em aproximação, foram uma média de 29 mil no XVIII Exame (ESTATÍSTICA de inscritos e aprovados do I ao XVIII Exame da Ordem Unificado. *OAB Dicas Website*, 15 jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/QuHkPP>. Acesso em: 2 maio 2018). 15 mil no XIX Exame (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Resultado do XIX Exame de Ordem Unificado*. Disponível em: <https://goo.gl/iZGdoi>. Acesso em: 2 maio 2018); e 16 mil no XX Exame (FACULDADES com maior aprovação no XX Exame de Ordem. *Migalhas*, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/xjESPD>. Acesso em: 2 maio 2018).

tornando-se motivo de estudo desta tese. Porém, mesmo dentro deste grupo – e também fora dele –, ainda se questiona por que o curso de Direito vem sendo tão popular.

Para compreender melhor a questão, além de analisar os apelos de Ghirardi, é necessário voltar um pouco em obras basilares da literatura nacional. Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda descreve sua visão dos profissionais pátrios, indicando o que entende como uma diferença entre os brasileiros e outros povos. Essa diferença residiria no fato de que, aqui, as atividades profissionais seriam “meros acidentes na vida dos indivíduos”, querendo com isso indicar que, com a carreira, o objetivo não era o de exercer uma profissão, mas sim de alcançar cargos e postos com alta renda.<sup>213</sup>

Sua crítica se aprofunda nas comparações com outros países, indicando que, no Brasil, as academias ofertam diplomas de bacharel em Direito àqueles que nem sequer utilizarão o que aprenderam no curso. Além do que denomina como “vício do bacharelismo”, Holanda aponta a exaltação da personalidade como tendência brasileira, mesmo que o diploma em si não tivesse mais o efeito de libertar seu possuidor da caça aos bens materiais como antes tinha.<sup>214</sup>

No mesmo sentido, Éder Silveira, ao analisar o conceito de “homem cordial” (cunhado por Sérgio Buarque de Holanda) em comparação com a Teoria do Medalhão (de Machado de Assis), indica que o título de bacharel “era uma chave, que além de servir para abrir as portas para a ascensão social, era usada largamente para compor a figura do medalhão”<sup>215</sup>. Nessa imagem, também podem ser ressaltados os conceitos trazidos por Sergio Adorno em *Os aprendizes do poder*<sup>216</sup>, ressaltando-se que, da mesma forma como foi possível construir um Estado autoritário com bacharéis em Direito liberais, tem sido também possível construir uma educação para mão de obra, mesmo com ideais de qualidade do ensino e da relação de aprendizagem entre professor e aluno.

É tradicional a ideia de que existem três cursos que ocupam posição de alto *status* desde tempos remotos no Brasil e que hoje ainda contam com prestígio. São eles: Medicina, Engenharia e Direito. Porém, este último tem características únicas do bacharelado, embora se possa aqui pegar emprestado o diálogo de Janjão com seu pai na Teoria do Medalhão, para afirmar que, nessa visão, qualquer que seja a profissão de escolha, “o desejo é que te faças

<sup>213</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p. 156.

<sup>214</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p. 157.

<sup>215</sup> SILVEIRA, Éder. Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis. *Urutagua*, Maringá/PR, ano 1, n. 2, jul. 2001. Disponível em: [http://www.urutagua.uem.br/02\\_raizes.htm](http://www.urutagua.uem.br/02_raizes.htm). Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>216</sup> ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder – o bacharelismo liberal na política brasileira*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

grande e ilustre, ou pelo menos notável, que te levantes acima da obscuridade comum”, já que “a vida é uma grande loteria”<sup>217</sup>.

E esse desejo de ser grande, ilustre, notável não é contemporâneo. É o que denuncia Gilberto Freyre, ao tratar do desprestígio da aristocracia rural, substituída pela nobreza de toga ou beca, à qual se gabava de pertencer, ostentando “o fraque correto, a gravata de seda, a botina de verniz, a cartola, o guarda-chuva de cabo de ouro, o anel com rubi, como insígnias de sua condição aristocrática de homem de cidade e de homem de letras jurídicas”<sup>218</sup>. Tudo continua<sup>219</sup> e, ao mesmo tempo, serve de pressuposto para a mercantilização do ensino estudada nesta tese.

Afinal, não fosse o *status* desses três cursos principais – Medicina, Engenharia e Direito –, o alcance ao mercado seria infinitas vezes menor.

O primeiro – Medicina – conta com alunos que perpetuam a existência de classes mais abastadas, com mensalidades elevadas, estrutura complexa em razão da necessidade de diversas disciplinas práticas e cargas horárias que praticamente impossibilitam o trabalho concomitante ao estudo. O segundo – Engenharia – tem como obstáculos a complexidade das Artes Exatas, além dos laboratórios de alto custo. O que dizer, então, do terceiro?

Formar bacharéis em Direito não envolve grandes investimentos de infraestrutura<sup>220</sup> e, sendo um curso essencialmente teórico (embora não o devesse ser), permite a redução de cargas horárias presenciais. Como profissão de *status*, é atraente mesmo para aqueles que não poderiam, normalmente, ter acesso a ela, considerando em especial que os cursos mais procurados em universidades federais têm suas vagas ocupadas por alunos de classes mais ricas, formando uma base inexplorada de alunos com menor potencial aquisitivo que veem no ensino superior um sonho a ser realizado.<sup>221</sup> E, por isso, a procura vem se maximizando.

<sup>217</sup> ASSIS, Machado de. Teoria do Medalhão. In: ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. p. 7. [versão virtual do Domínio Público]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000232.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>218</sup> FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. Edição Virtual. São Paulo: Global, 2013. p. 315.

<sup>219</sup> Não se vê hoje a repetição do indicado por Freyre sobre os jesuítas no século XVI? O “valor exagerado ao menino inteligente, com queda para as letras, tornando-o mesmo criatura um tanto sagrada aos olhos dos adultos, que se admiravam de ver os filhos tão brilhantes, tão retóricos, tão adiantados a eles em conhecimentos”? (FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. Edição Virtual. São Paulo: Global, 2013. p. 114).

<sup>220</sup> Não à toa, foi o único curso sobrevivente dos provenientes da primeira universidade do Brasil, a Universidade de Manaus (1909), incorporado à Universidade Federal do Amazonas em 1962. (MOTA JUNIOR, Antônio de Macedo; TORRES, Henderson Carvalho. Contexto histórico da educação superior no Brasil. In: *Anais... III CONEDU* (Congresso Nacional de Educação). Disponível em: <https://tinyurl.com/y2s4re3n>. Acesso em: 1º set. 2019. p. 6).

<sup>221</sup> Como afirmado na parte histórica deste capítulo, a situação sofreu mudanças no governo Lula e Dilma, com o aumento no acesso de alunos carentes à universidade. Essas mudanças, no entanto, tiveram dois lados, aumentando significativamente o poder econômico das IES privadas, ao mesmo tempo que permitiam a

Desde sua criação, em 1827, os cursos jurídicos tinham como foco a formação da elite que governaria o país até os dias de hoje.<sup>222</sup> E, em razão disso, criou-se um predomínio dos bacharéis no Brasil.<sup>223</sup> Assim, foi sedimentada a ideia de que aqueles que se formassem bacharéis em Direito poderiam decidir praticamente sobre tudo o que existe e exercer quaisquer atividades, o que se unia à necessidade de formar uma massa de governantes políticos que mantivesse a ideologia do Estado Nacional que à época nascia. Ter o desejado diploma conferia ao portador a possibilidade não só de ser advogado, mas também governante, professor, jornalista, enfim, de influenciar a política. Foi esse, inclusive, o exemplo dado por Alberto Venancio Filho em sua obra *Das arcadas ao bacharelismo*<sup>224</sup>, ao citar Ruy Barbosa como um dos casos em que o exercício de atividades em ambientes políticos, literários, artísticos e de imprensa se sobrepôs à formação efetivamente jurídica.

Essa formação cultural, ou seja, a consequência do crescimento ilimitado dos cursos de Direito, cria um paradoxo, mesmo diante de escolhas informadas feitas por cidadãos em plena capacidade: por um lado, formar-se bacharel ainda indica ter melhores posições, ser mais bem visto, ter *status*, “ser alguém na vida”<sup>225</sup>; por outro, também pode significar que se encontram hoje diversos bacharéis que não conseguem se tornar o que desejam – às vezes não por culpa própria, mas por uma deficiência institucional, que lhes dá apenas ferramentas que o mercado reconhece ou que se tornam obsoletas com o passar do tempo – e que são tidas pela

---

entrada de novos alunos nas IES públicas. Reconhece-se, portanto, que o perfil discente – e até mesmo o docente – nos cursos de Direito vem se modificando, mas não a ponto de alterar toda a estrutura do bacharelismo.

<sup>222</sup> É inclusive esse o conceito de José Wanderley Kozima, no sentido de que bacharelismo é “a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e social do país”. (KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). *Fundamentos de História do Direito*. 2.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002. p. 364). A situação também foi notada pelos subscritores do Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, que consignaram que “A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões ‘liberais’ (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária”. (AZEVEDO, Fernando de et al. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. 1932. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Anexo. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 198).

<sup>223</sup> FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelidade: uma análise sócio-histórica. *Quaestio* - Revista de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, 4 fev. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xEWUAC>. Acesso em: 1º set. 2019. p. 83.

<sup>224</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

<sup>225</sup> Tanto é assim que, em análise dos mitos e perspectivas do ensino jurídico, afirmou Anderson Lobato que “a crise do ensino jurídico no Brasil seria assim a crise do sucesso da carreira jurídica. Os jovens procuram a cada semestre as Faculdades de Direito; essas multiplicam-se diante do atrativo mercado do ensino superior; o ingresso na carreira jurídica traz consigo a esperança de encontrar uma vida profissional plena de realizações, com a segurança de uma remuneração correta, estável e com uma aposentadoria integral para a velhice”. (LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. A crise do ensino jurídico: mitos e perspectivas. *Revista Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 28-33, 2003. Disponível em: [http://www.sinprors.org.br/textual/agosto2003/Ensino\\_direito.pdf](http://www.sinprors.org.br/textual/agosto2003/Ensino_direito.pdf). Acesso em: 29 jun. 2020. p. 33).



Kroton como importantes para o trabalhador a ser contratado. Tanto é assim que, na descrição dos cursos de Direito do Pitágoras, indica-se nada menos do que o conceito de bacharelismo:

Descrição sobre o curso

O bacharel em Direito, além de atuar no Órgão do Judiciário na função de magistrado, tem a sua atuação nos Órgãos do Executivo e Legislativo, em atividades de atendimento à burocracia estatal ou em funções essenciais à justiça. Também atua no âmbito privado, nas funções de consultoria, assessoria e advocacia. Com base nos seus conhecimentos teóricos e práticos, ele auxilia na consolidação do Estado Democrático de Direito, relativamente à sua área de conhecimento.<sup>226</sup>

A isso também se referem os apelos de Ghirardi, que, de certa forma e em certa medida, retomam o ciclo iniciado com Teixeira, da discussão sobre os objetivos da educação superior e também dos bacharelados. A diferença do início da discussão para o momento atual reside em uma peça que Anísio não poderia imaginar: uma metodologia que se estruturasse como modelo de negócios, apurando ainda mais o caráter tecnicista que o Brasil adotou para a educação em geral.

Desse formato de ensino jurídico adotado pela Kroton provém a necessidade do recorte, que também passa por sua estruturação e modelo de negócios, para ao final se analisar a metodologia que lhe permitiu ser líder no mercado de cursos de Direito – e, também, em diversos outros mercados. Por isso, os próximos capítulos tratarão do estudo de caso que responderá, em relação ao problema da mercantilização do ensino, quais fatores levaram a Kroton a se destacar nesse processo de comoditização<sup>227</sup> do ensino superior, dando atenção especial ao seu modelo de negócios (capítulo 3) e à base deste, consistente na metodologia da Sala de Aula Invertida (capítulo 4), denunciando o que Ghirardi já vinha indicando em suas manifestações.

<sup>226</sup> KROTON. Faculdade Pitágoras. *Estrutura do curso de Direito*. Disponível em: <https://cmspim.kroton.com.br/pitagoras/direito>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>227</sup> Comoditização é o processo de transformação em *commodity*, em mercadoria no sentido de serviços. Para uma análise transnacional, cf.: SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2020.

### 3 O MODELO DE NEGÓCIOS DA KROTON

A escolha do Grupo Cogna, em especial da Kroton, para estudo nesta tese não foi ocasional. Não existe aqui o objetivo de apontar referida instituição como fonte de todos os males educacionais do Brasil, mas sim de registrar os esforços feitos em busca de transformar o ensino jurídico no mercado mais rentável possível, o que, por certo, está dentro de qualquer escopo empresarial. E, nesse sentido, seria impossível deixar de fora a Cogna, que é a maior organização educacional privada do mundo, fato que direcionou a pesquisa para a metodologia de estudo de caso.

Para isso, a seguir se abordará a extensão do grupo, em especial sua recente subdivisão em quatro ramos, sob o comando da *holding* Cogna, dando destaque à Kroton, que ficou responsável pela parte relativa ao ensino superior. Inicialmente, será feito o histórico da extensão, passando pelos dados sobre a abertura de capital e movimentações financeiras, inclusive suas fusões e aquisições (e vedações de fusões). Em seguida, investigar-se-á melhor o controle acionário e a filosofia empresarial na visão do próprio grupo, fixando seu modelo de negócios, o que servirá como base para a análise da metodologia no capítulo subsequente.

O objetivo é demonstrar que a extensão da Kroton, hoje ramo responsável pelo ensino superior no Grupo Cogna, deu-se a partir de um processo que uniu todos os pressupostos abordados no capítulo anterior, na visão de educação como *commodity*. Foi o que propiciou, entre os anos de 2010 e 2015, o crescimento em número de matriculados no EaD em relação aos matriculados no ensino presencial de 701.127,9% (setecentos e um mil, cento e vinte sete vírgula nove por cento).<sup>228</sup> A seguir, esse processo será detalhado.

Em relação à extensão, as próximas seções distinguem o histórico, a extensão territorial e o papel da Kroton na Cogna a partir de 2020. O alcance econômico por meio do mercado de capitais também será analisado, passando pelos processos de oferta pública inicial na Bovespa, a fusão com a Anhanguera e a tentativa de fusão com a Estácio, finalizando com dados atuais das bolsas brasileira e norte-americana. Será necessário indicar dados sobre o controle acionário e executivo da empresa, especificando, neste estudo de caso, como foi utilizado o financiamento público como estratégia de crescimento, finalizando com a filosofia empresarial e com o modelo de negócios baseado na metodologia que se pretende examinar.

---

<sup>228</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 2/7 – Apresentação de Guilherme Forma Klafke. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (ca. 19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qqtUdlFLsI>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 6.

### 3.1 Extensão do Grupo Cogna e o papel da Kroton como responsável pelo ensino superior

O histórico da Kroton remonta à década de 1960, embora sua política visionária tenha iniciado sua internacionalização menos de 15 anos depois. Para melhor visualização, foi elaborada linha do tempo, primeiro abrangendo o histórico de crescimento do Pitágoras, até a abertura de capital na BV&M Bovespa (atual [B]<sup>3</sup>) e a transformação da Kroton em Cogna, como se apontará na sequência.

#### 3.1.1 Linha do tempo do histórico empresarial

Optou-se por indicar o histórico da Kroton de forma breve por meio de uma linha do tempo, com a visualização do percurso empresarial de 1966 a 2020, passando pela fundação do Pré-Vestibular Pitágoras, a criação de colégios, parcerias internacionais, abertura na BM&F Bovespa, fusão com a Anhanguera e transformação em Grupo Cogna:

Figura 2 – Linha do tempo da Kroton/Cogna



<b>2007</b>	Abertura de capital na BM&F Bovespa, sob o nome "Kroton Educacional".
<b>2009</b>	Aporte financeiro de R\$280.000.000,00 do Advent International, um dos maiores fundos de private equity do mundo, co-controlador até 2013.
<b>2010</b>	Aquisição do Grupo IUNI Educacional (UNIC, UNIME e FAMA). Inserção de Rodrigo Galindo como CEO.
<b>2011</b>	Incorporação da Atenas Maranhense, União, Sorriso e Unopar. Com a junção à Unopar, a Kroton se tornou líder no segmento do ensino a distância.
<b>2012</b>	Aquisição do Centro Universitário Cândido Rondon (Unirondon).
<b>2014</b>	Fusão Kroton-Anhanguera aprovada pelo CADE. 17ª maior no <i>ranking</i> da BM&F Bovespa em valor de mercado, com quase 1 milhão de alunos no ES.
<b>2015</b>	Criação de programa de parcelamento de mensalidades (Parcelamento Estudantil Privado). Aquisição da Studiare.
<b>2016</b>	Venda da Uniasselvi à Treviso, para permitir a fusão com a Estácio.
<b>2017</b>	Veto à fusão com a Estácio. Parceria com a BV Financeira. Criação das vice-presidências de expansão e transformação digital.
<b>2018</b>	Parceria com o Cubo Itaú. Aproximação do mercado de educação básica, com a Saber. Aquisição da SOMOS, maior plataforma de educação básica.
<b>2019</b>	Nova configuração do grupo, a partir da Holding Cogna, ficando a Kroton como responsável pelo ramo do ensino superior.
<b>2020</b>	Abertura da Bolsa norte-americana da primeira oferta da Vasta, ramo responsável pela educação básica (ensino infantil ao médio).

Fonte: Elaborada pela autora, com base em compilado de notícias e informativos.

Passou-se, portanto, pela fundação do pré-vestibular (década de 1960), que se expandiu para a educação básica (década de 1970) e deu lugar à internacionalização (década de 1980), até chegar à criação da Rede Pitágoras, ampliando o escopo empresarial para abranger a produção de cursos, seminários, treinamentos e material didático nacional e internacional (década de 1990). A partir dos anos 2000, os processos se intensificaram com a parceria com o Apollo Group, finalizada em 2005, quando então se iniciaram as ofertas no mercado de capitais, fusões e aquisições, com grandes aportes financeiros de fundos internacionais. O marco da década de 2010 se deu com a grande quantidade de operações de compra e venda, finalizando com a nova configuração do grupo, direcionando a Cogna como *holding* e a Kroton como responsável pelo ensino superior. Com a proximidade da década de 2020, a educação básica vem tomando novo impulso.

No tópico 2.2, foi feita uma correlação entre os processos vividos na trajetória da educação desde a década de 1960 até hoje e a evolução do Grupo Pitágoras em seu caminho para se transformar em Kroton e em Cogna. O objetivo deste tópico com a linha do tempo apresentada é recordar o histórico sem o correspondente acompanhamento dos fatos políticos

e sociais de cada época, que já foram objetos do capítulo anterior. São tidas como importantes tanto a visão geral (tópico 2.2) quanto a visão específica sem o contexto (tópico 3.1.1), embora a ausência de acompanhamento da conjuntura dê a entender que a trajetória da Cogna é apenas um caso de sucesso, independente de políticas públicas que a direcionaram.

No entanto, mesmo que o tópico 2.2 mostre de fato por que o Grupo escolheu, em cada década, focar este ou aquele ramo da educação, conhecer essa trajetória ainda passa, em seu modelo de negócios, pela compreensão de sua extensão territorial e de seu papel no mercado de capitais, o que será feito na sequência. Dessa forma, o contexto internacional, o nacional e o empresarial serão unidos.

### 3.1.2 Extensão territorial

O que atualmente é conhecido como Grupo Cogna é, na verdade, fruto de mais de meia década de esforços com o objetivo de crescimento, especialmente territorial. Dentro do paradoxo de acesso à educação, que será abordado em tópico posterior, a empresa sempre teve como objetivo alcançar alunos em polos nos quais os serviços educacionais não eram comuns. Para que isso ocorresse, foi necessária a aquisição/fusão de diversas outras empresas, com polos já formados em localidades diversas. Foi esse o caso das seguintes marcas:

Figura 3 – Marcas relacionadas ao ensino superior, que foram adquiridas e que fazem parte da Cogna em 2020



Fonte: KROTON. *Nossas marcas*. Disponível em: [http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/conteudo\\_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=34096](http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=34096). Acesso em: 7 fev. 2020.

Em relação à extensão em termos de localidade, essas marcas se situam da seguinte forma:

Quadro 2 – Abrangência territorial física das marcas adquiridas pela Kroton

<b>Marca</b>	<b>Abrangência territorial</b>
Pitágoras	Concentração em Minas Gerais e no Nordeste
Anhanguera	Presença nas cinco regiões do Brasil
Fama	Macapá/PA
LFG	Belo Horizonte/MG
Unic	Concentração em Mato Grosso
Uniderp	Campo Grande/MS
Unime	Concentração na Bahia
Unopar	Belo Horizonte/MG

Fonte: Google Maps, acesso em: fevereiro de 2020.

A partir de um ponto inicial (Belo Horizonte/MG), a Kroton foi se expandindo, adquirindo polos no Nordeste, no Sudeste e no Centro-Oeste, que depois serviriam de apoio a seu plano de expansão da oferta de cursos a distância. Ressalte-se que, diretamente relacionada ao aspecto jurídico, foi feita a fusão com o cursinho LFG. Em março de 2020, o site institucional indicou o seguinte:

Atualmente, a Cogna possui 176 unidades de Ensino Superior, presentes em 116 cidades brasileiras, e 1.410 Polos de Ensino a Distância, além de oferecer Ensino Preparatório por meio da LFG. Na Educação Básica, no 2T19, a Companhia contava com 36 mil alunos distribuídos em 54 escolas próprias, 26 mil alunos distribuídos em 125 unidades da Red Balloon, bem como 1,3 milhão de alunos atendidos por aproximadamente 3,8 mil escolas associadas utilizando as soluções de conteúdos core, conteúdos complementares e serviços digitais.

Comprometida com as boas práticas de governança corporativa e de excelência em suas relações com investidores, a Cogna busca assegurar eficiência e transparência na divulgação de informações. Suas ações estão listadas no Novo Mercado da Bolsa de Valores de São Paulo – B3 (COGN3) e também no mercado de balcão (OTCQX) em Nova Iorque, sob o código “COGNY”.<sup>229</sup>

<sup>229</sup> COGNA. *Perfil corporativo*. s/d. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/a-kroton/perfil-corporativo/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

A extensão territorial, embora considerável, tendo Gabriela Mello e Peter Frontini<sup>230</sup> apontado para o alcance de mais de 800 mil alunos em 176 escolas, operando em todos os estados do Brasil, com 1.410 centros de ensino a distância, ainda parece pequena para o CEO da companhia, que chegou a afirmar que a “participação de mercado [da Kroton] neste segmento [da educação superior] é de apenas 9,1% e vemos potencial para crescer ainda mais organicamente ou por meio de aquisições”<sup>231</sup>. O papel da Kroton no Grupo Cogna, indicado no tópico a seguir, mostra, por fim, a extensão real da companhia, que ultrapassa em muito a territorialidade.

### **3.1.3 Papel da Kroton dentro da Cogna a partir de 2020**

Até novembro de 2019, a Kroton se configurou como uma Sociedade Anônima Aberta, *holding* de instituições não financeiras (CNAE 64.62-0-00), sob o CNPJ 02.800.026/0001-40. Desde 2001, sua atuação no ensino superior já havia se delineado<sup>232</sup> e, após Assembleia Geral em novembro de 2019, houve a alteração não só da denominação social da empresa para Cogna Educação S.A., como se propôs o seguinte:

Reforma do Estatuto Social da Companhia, a fim de (a) adequar as disposições relativas à administração e ao Conselho Fiscal da Companhia, e a cláusula compromissória arbitral às novas regras do Regulamento de Listagem do Novo Mercado da B3 – Brasil, Bolsa, Balcão atualmente em vigor, conforme alterado em 02 de janeiro de 2018; (b) especificar no objeto social a possibilidade de prestação de serviços por meio de plataformas; (c) eliminar a necessidade de, em caso de ausência do Presidente e do Vice-Presidente da Assembleia Geral, o presidente da Assembleia Geral ser eleito por deliberação dos acionistas; (d) possibilitar ao Conselho de Administração determinar alçadas para aprovação prévia de certas matérias e incluir a aprovação do Plano de Investimentos dentre suas competências; [...].<sup>233</sup> (Grifos nossos).

<sup>230</sup> MELLO, Gabriela; FRONTINI, Peter. Kroton cria holding para administrar segmentos de negócios. *Notícias R7*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/kroton-cria-holding-para-administrar-segmentos-de-negocios-07102019>. Acesso em: 7 fev. 2020.

<sup>231</sup> GALINDO, Rodrigo. In: MELLO, Gabriela; FRONTINI, Peter. Kroton cria holding para administrar segmentos de negócios. *Notícias R7*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/kroton-cria-holding-para-administrar-segmentos-de-negocios-07102019>. Acesso em: 7 fev. 2020.

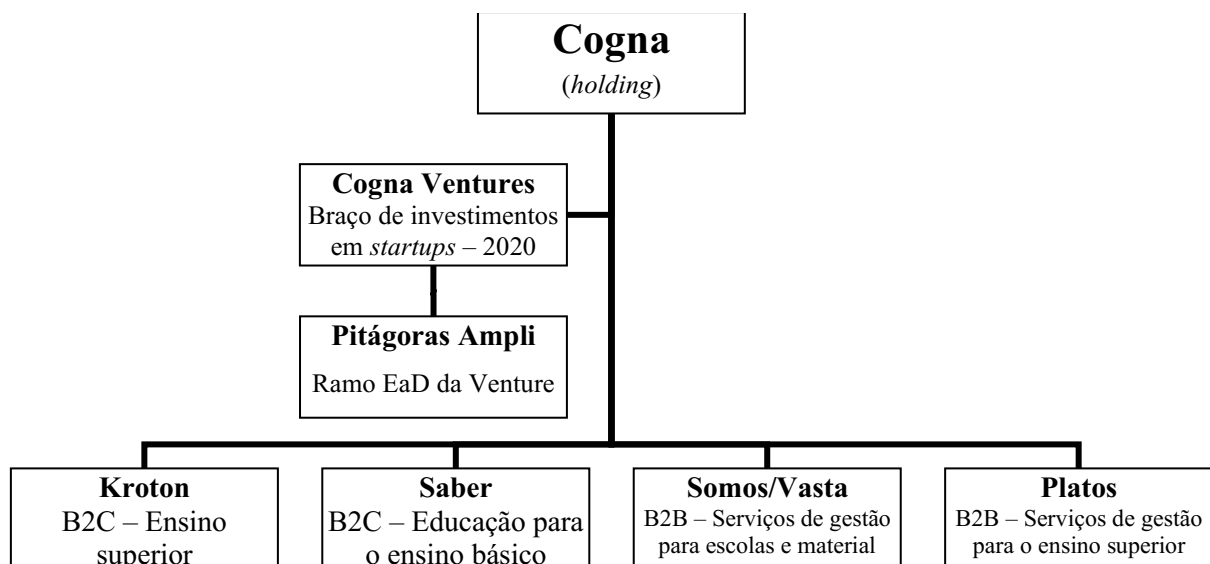
<sup>232</sup> Em um esquema ascendente, a Kroton publicou em 2010 um resumo do seu primeiro ciclo iniciando pela constituição da companhia, pelo surgimento da marca Pitágoras, chegando ao início do ensino superior (2001), a abertura de novas unidades nesse nicho (2004), a criação do INED (2005), a oferta inicial (2007) e o aumento de capital e entrada da Advent International no grupo de controle, com aceleração do crescimento (2009). Cf.: KROTON. *Apresentação APIMEC*. Rio de Janeiro, nov. 2009. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/APIMEC%202009.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

<sup>233</sup> KROTON. Proposta da administração referente à assembleia geral extraordinária a ser realizada em 18 de novembro de 2019, às 15:00, nos termos das Instruções CVM nº 480/2009 e 481/2009. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/421913b2-0317-4004->

Houve, portanto, não só a reorganização empresarial, mas também avanço em termos de quais serviços poderão ser prestados nessa nova fase, com cinco braços básicos, conforme cada tipo de serviço. O Grupo Kroton foi subdividido em quatro empresas e um braço de investimentos (cujo objetivo maior é ser uma EdTech, ou seja, uma empresa que cria e usa tecnologia para vender métodos que “potencializam” a aprendizagem), formando a nova *holding*, a Cogna. Além disso, o processo permitiu que a Cogna aumentasse seus serviços B2C (*business to consumer*, ou negócios nos quais uma das partes é o consumidor final) e adicionasse o serviço B2B (*business to business*, ou negócios nos quais as empresas se relacionam como cliente e fornecedor). Completando a nova estrutura, foi adicionado o braço “Cogna Ventures”, especializado em investimentos em *startups*.

O organograma a seguir foi elaborado para melhor visualização da divisão:

Figura 4 – Organograma do Grupo Cogna em 2020



Fonte: Elaborada pela autora, com base em MOURA, Marcelo. Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 8 fev. 2020.

O que antes, portanto, era chamado como Kroton Educacional S.A., companhia aberta com CNPJ nº 02.800.026/0001-40 e NIRE 31.300.025.187, transformou-se em Cogna Educação S.A. (mantendo o CNPJ nº 02.800.026/0001-40), relegando a denominação “Kroton” ao braço que lidará a partir de agora com o ensino superior, o que causou algumas repercussões. Não à toa, a divisão foi vista pela mídia como uma estratégia para driblar os empecilhos criados pelo CADE na aquisição de outras empresas:



Na última década, a Kroton cresceu investindo na consolidação do mercado de ensino superior, ao comprar faculdades. A estratégia parou de surtir efeito. Quando o Cade vetou a compra da Estácio, em junho de 2017, as ações subiram. No primeiro trimestre de 2019, a empresa registrou lucro líquido 47,4% menor do que no mesmo período do ano anterior. No segundo trimestre, a queda foi de 44,2%. Agora, com o fatiamento, a Cogna pretende avançar na prestação de serviços para escolas e faculdades.<sup>234</sup>

Em intensa análise da transformação da Kroton em Cogna e de seus impactos para os investidores, Rafael Ragazi afirma que:

A Kroton continua sendo a principal fonte de receita e de geração de caixa para financiar o crescimento da companhia, sendo responsável por 5 dos 7 bilhões de faturamento anuais.

Com a **Platos**, a companhia pretende oferecer para o mercado a plataforma tecnológica e de conteúdo que desenvolveu internamente para atender à demanda da própria Kroton.

Na **Saber**, a companhia identifica sua maior oportunidade de crescimento. O segmento de educação básica se assemelha ao de ensino superior de alguns anos atrás — com alta fragmentação e baixo nível de profissionalismo.

Mas antes de crescer com aquisições, a Cogna precisa alcançar a excelência operacional no segmento.

Por fim, na **Vasta**, as oportunidades de crescimento são mais claras e podem vir da maior penetração nos clientes atuais, do aumento da base de clientes, de novos produtos e serviços — desenvolvidos ou adquiridos — e até de uma potencial expansão internacional.

Inclusive, dados a rentabilidade, o nível de maturidade e o bom momento para captar recursos no mercado sob a sigla de “plataforma de conteúdo/edtech”, a companhia sinalizou que pretende realizar o IPO da Vasta, nos Estados Unidos, ainda no primeiro semestre deste ano.<sup>235</sup> (Grifo nosso).

Não passa despercebida, também, a criação de um braço empresarial dentro da Cogna Ventures, responsável pelas partes de investimento, destinado para o desenvolvimento de plataformas EaD. Segundo o perfil da nova empresa no LinkedIn, a “Pitágoras Ampli é uma empresa que quer mudar o Brasil”. Com o tradicional discurso que permeia todas as subsidiárias, informa que está “construindo de forma tecnológica e disruptiva um novo modelo de negócio com o objetivo de impactar genuinamente a educação brasileira”. Por isso indica acreditar que “pelo EaD é possível que mais pessoas tenham acesso a um ensino de qualidade”. A parte da metodologia de ensino não fica de fora, sendo o objetivo principal da nova empresa se desafiar “diariamente para criar um produto efetivo e eficiente que impacte

<sup>234</sup> MOURA, Marcelo. Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 8 fev. 2020.

<sup>235</sup> RAGAZI, Rafael. Não entre na oferta de Cogna. *Investing.com*, 9 fev. 2020. Disponível em: <https://br.investing.com/analysis/nao-entre-na-oferta-de-cogna-200433528>. Acesso em: 19 mar. 2020. Negritos no original.

positivamente o aprendizado de nossos alunos e a vida profissional das pessoas. Aqui, colocamos estudantes em primeiro lugar”.<sup>236</sup>

A divisão se tornou mais complexa. Mesmo que a Kroton tenha ficado responsável pelo ensino superior em si, as introduções tecnológicas e o apoio educacional ficaram, ao que parece, a cargo da Pitágoras Ampli e os serviços de gestão do ensino superior foram delegados à Platos. Isso inclusive acarretou a mudança no nome utilizado pelo grupo para identificar seus centros universitários perante o MEC, passando a se denominar Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli, registrado sob o código 242 e o CNPJ nº 04.310.392/0001-46, cuja mantenedora seria a Anhanguera Educacional Participações S/A, ganhando do MEC nota 5 no Conceito Institucional EaD, com nota 3 no Índice Geral de Cursos.<sup>237</sup> Ademais, mesmo depois das mudanças, não é fácil visualizar a diferença empresarial entre a *holding* (Cogna), a subsidiária (Kroton) e a Anhanguera.

É patente a dispersão que o grupo utiliza em sua configuração, levando em conta que um braço de investimentos em *startups* (a Cogna Ventures), também em formato de *holding*, que foi conceituado por Galindo como um “fundo de capital de risco [que] investirá em participações minoritárias, parcerias, sempre buscando soluções disruptivas que possam ajudar uma das quatro empresas do grupo”, tem uma subsidiária (a Pitágoras Ampli) agora parte do Centro Universitário Anhanguera, que tem como mantenedora a Anhanguera Educacional S/A, que no MEC tem como registro de contato o e-mail da Kroton ([did@kroton.com.br](mailto:did@kroton.com.br)). Como pode um fundo de capital de risco controlar agora todo o processo educacional a distância, sob múltiplos CNPJs e denominações, afirmando que vai fazer “isso com foco em tecnologia e sempre colocando as pessoas em primeiro lugar”; e que “quando falamos pessoas são todas!”?<sup>238</sup>

Pelas manifestações de seu CEO e pelos efeitos pretendidos com a nova conformação empresarial, o papel da Kroton ficou mais bem definido em relação ao ensino superior, o que traz de fato maiores perspectivas de crescimento no setor, agora com área de atuação mais clara. Todavia ocorreu uma dispersão que torna difícil compreender qual é mesmo o ramo controlador da estratégia de negócios ligada à metodologia do ensino a distância.

---

<sup>236</sup> PITÁGORAS AMPLI. *LinkedIn Page*. Disponível em:

<https://www.linkedin.com/school/pit%C3%A1gorasampli/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

<sup>237</sup> BRASIL. E-Mec. *Consulta à situação da Instituição de Educação Superior nº 242* (Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MjQy>. Acesso em: 30 ago. 2020.

<sup>238</sup> PITÁGORAS AMPLI. *Página na plataforma de vagas de emprego Kenoby*. Disponível em: <https://jobs.kenoby.com/pitagorasampli>. Acesso em: 30 ago. 2020.

E isso ocorreu, de forma intensa, após as diversas aquisições, fusões e processos de abertura de capital feitos pelo grupo. Mostra-se necessário, nesse sentido, sabendo que o que se quer demonstrar é a capacidade da metodologia utilizada de gerar um lucro exponencial e transformar o ensino jurídico em mercadoria, apontar de forma breve o processo de abertura de capital e movimentações financeiras a que se submeteu o grupo ao longo dos anos, o que será feito a seguir.

### 3.2 Processo de abertura de capital e movimentações financeiras

O processo de abertura de capital e movimentações financeiras é realizado atualmente mediante pedido de registro na Comissão de Valores Imobiliários (CVM), órgão responsável por regular e fiscalizar o mercado de capitais no Brasil. Porém o pedido também deve ser feito à [B]<sup>3</sup>, pois é na bolsa que as ações e outros valores mobiliários serão negociados.<sup>239</sup> O impacto em tudo que diz respeito à empresa não é pouco:

Uma oferta pública inicial de ações, chamada de IPO (sigla em inglês para *Initial Public Offering*), constitui um evento de transformação na organização. Receber novos sócios pela via do mercado significa uma mudança de paradigma na gestão e na cultura da empresa.<sup>240</sup>

Por esse motivo, optou-se por analisar a primeira oferta pública da Kroton na bolsa brasileira, recordando que o que se denomina hoje como [B]<sup>3</sup> (Brasil, Bolsa, Balcão), atual nome da bolsa de valores oficial brasileira, surgiu após a fusão da Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo (BM&FBovespa) com a Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos (CETIP), aprovada em março de 2017 pela CVM e pelo CADE. Quando a Kroton fez sua primeira oferta de ações na Bolsa (IPO), em 2007, ela a fez na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), que posteriormente, em maio de 2008, fundiu-se com a Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F). Por isso existe uma diferença de nomenclatura nos títulos referentes a esses tópicos.

Mesmo com a questão conceitual, o que se objetiva demonstrar é a trajetória de oferta pública, formando uma linha do tempo da abertura de capital e suas conexões com a estratégia de transformação do ensino em mercadoria – tão mercadoria que se tornou até negociável na bolsa de valores.

<sup>239</sup> BM&FBOVESPA. *Abertura de capital*. Disponível em: [http://www.bmfbovespa.com.br/pt\\_br/listagem/acoes/abertura-de-capital/como-abrir-o-capital/](http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/listagem/acoes/abertura-de-capital/como-abrir-o-capital/). Acesso em: 14 mar. 2020.

<sup>240</sup> PWC; BM&FBOVESPA. *Como abrir o capital da sua empresa no Brasil (IPO)*. Disponível em: <http://vemprabolsa.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Guia-abertura-de-capital-%E2%80%93-BMFBOVESPA-e-PricewaterhouseCoopers.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020. p. 4.

### 3.2.1 Oferta pública inicial (IPO) da Kroton na Bovespa

Em 2007, após o término da parceria com o Apollo Group e o aconselhamento via bancos para definir os rumos da instituição, ocorreu a abertura de capital da Kroton. Ressalte-se o conceito atual desse tipo de oferta, quase idêntico ao ocorrido à época:

O primeiro procedimento para a empresa abrir o capital é entrar com o pedido de registro de Companhia Aberta na CVM, que é o órgão regulador e fiscalizador do mercado de capitais brasileiro. É comum que, junto com esse pedido, as empresas solicitem à CVM a autorização para realizar venda de ações ao público, tecnicamente conhecida como distribuição pública de ações. Por ser a primeira colocação pública de ações da Companhia, é chamada de Oferta Pública Inicial, em português, ou IPO (sigla em inglês para Initial Public Offering).<sup>241</sup>

Logo antes da abertura (IPO), que ocorreu em 23 de julho de 2007, a estimativa era de um levantamento de mais de 400 milhões de reais<sup>242</sup>, com valor inicial de R\$39,00 por papel. A IPO ultrapassou a meta e deu tão certo que, em 2009, a Kroton recebeu um aporte do Advent International, um dos maiores fundos de *private equity*<sup>243</sup> do mundo. Em retrospectiva feita por Rodrigo Tolotti, entre 2007 e 2014, a Kroton teve resultados negativos na bolsa em apenas dois anos (2008 e 2011), passando pela crise de 2008 com uma redução do valor dos papéis (de R\$39,00 para R\$3,00), com alta acumulada entre 2012 e 2014 de 612%, com um pico em 2014 de R\$61,92 por ação.<sup>244</sup>

Em análise sobre os elementos que fizeram a Kroton ser bem-sucedida nessa empreitada, Tolotti alertou para o fato de que o crescimento se deu muito em razão das fusões e aquisições, que formaram estrutura e modelo de negócio favoráveis. Nesse sentido, afirmou que, além dessas questões:

[...] Diferente de muitos setores da Bovespa – como os bancos e as elétricas – as intervenções do governo acabam ajudando e impulsionando os papéis dessas empresas. Nos últimos anos, diversos programas de estímulos à educação tornaram este setor um dos melhores para se investir na Bovespa, com altos ganhos a cada ano. Entre estes programas, o grande destaque fica

<sup>241</sup> PWC; BM&FBOVESPA. *Como abrir o capital da sua empresa no Brasil (IPO)*. Disponível em: <http://vemprabolsa.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Guia-abertura-de-capital-%E2%80%93-BM&FBOVESPA-e-PriceWaterhouseCoopers.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020. p. 7.

<sup>242</sup> TORRES, Fernando. Kroton Educacional poderá levantar R\$416 milhões com abertura de capital. *Valor*, 2 jul. 2007. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/valor/2007/07/02/ult1913u71664.jhtm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>243</sup> No *private equity*, o fundo realiza investimentos focados em aquisição de participação em companhias.

<sup>244</sup> TOLOTTI, Rodrigo. Kroton e MRV completam 7 anos na Bolsa, mas apenas uma delas tem razão para comemorar. *InfoMoney*, 23 jul. 2014. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/kroton-e-mrv-completam-7-anos-na-bolsa-mas-ainda-tem-razao-para-comemorar/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

para o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que tem investido alto para ajudar estudantes a ingressarem no ensino superior.<sup>245</sup> (Grifos nossos).

Há, portanto, uma conexão com o pressuposto colocado por esta tese, de valorização empresarial por meio do FIES, em especial no tocante à sustentação da Kroton na [B]<sup>3</sup> e em seu exponencial sucesso entre os investidores, que a colocou como líder com distância considerável do segundo lugar. A relação não se mostra complexa: é exatamente o modelo de negócios de baixos custos que atrai futuros acionistas. E, nessa direção, a Kroton ofertou um grande retorno com a IPO.

Nessa sequência de alta e, após passada a crise de 2008, ocorreu a aquisição da IUNI Educacional em 2010 e, em 2011, a compra da UNOPAR, resultando no título de maior companhia de ensino a distância do Brasil. A essas se seguiram diversas outras aquisições. Embora significativa, a IPO da Kroton foi apenas mais um passo em direção ao monopólio pretendido. Para integrá-lo, seria necessário processo de fusão mais abrangente, como foi o com a Anhanguera, abordado na próxima seção.

### **3.2.2 Processo de fusão com a Anhanguera**

Após se tornar a maior companhia de educação a distância em 2011, a Kroton se preparou para um passo maior: a fusão com outra gigante do setor, a Anhanguera. Mas o caminho não seria fácil, com diversas exigências do CADE para que a transação de fato acontecesse.

A união das duas gigantes do ensino a distância levaria a um conjunto de 1,2 milhão de alunos brasileiros, com valor de mercado de 12 bilhões de reais. A participação da Kroton no mercado era de 27% e a da Anhanguera, de 13%.<sup>246</sup> Por esse motivo, foi noticiada à época a reação do Ministério Público Federal (MPF), com parecer desfavorável que seguiu os apelos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee)<sup>247</sup>, frente ao pedido no CADE:

---

<sup>245</sup> TOLOTTI, Rodrigo. Kroton e MRV completam 7 anos na Bolsa, mas apenas uma delas tem razão para comemorar. *InfoMoney*, 23 jul. 2014. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/kroton-e-mrv-completam-7-anos-na-bolsa-mas-apenas-uma-delas-tem-razao-para-comemorar/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>246</sup> AMATO, Fabio. Cade aprova associação entre Kroton e Anhanguera com restrições. *G1 Website*, 14 maio 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre-kroton-e-anhanguera-com-restricoes.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>247</sup> CONTEE recorre ao Cade e ao MPF para impedir fusão entre Kroton e Anhanguera. *Contee Website*, 3 maio 2013. Disponível em: <http://contee.org.br/contee-recorre-ao-cade-e-ao-mpf-para-impedir-fusao-entre-kroton-e-anhanguera/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

O Ministério Público Federal (MPF) afirmou na quinta-feira, 10, que a fusão entre as empresas de educação Anhanguera e a Kroton apresenta “sobreposição” de mercado arriscada para o segmento de educação superior presencial e a distância. O órgão identificou que a fusão apresenta 36 monopólios em mercados de educação, além de uma concentração acima de 50% em outros 165 segmentos. Em parecer, o MPF recomendou a venda de ativos da empresas, de graduação presencial e no ensino à distância. O parecer é parte do processo de fusão ao qual as empresas se submetem para criar uma gigante avaliada em R\$ 12 bilhões e foi encaminhado ao Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade), que julgará o caso.

A procuradoria avaliou que em cinco cursos presenciais (administração, ciência contábeis, gestão de recursos humanos, serviço social e gestão hospitalar) existe uma “sobreposição com elevada participação de mercado e entrada (de concorrentes) e rivalidade insuficientes”. Os problemas apontados pelo MPF envolvem a presença das empresas em 55 cidades do País. No caso de Jundiá (SP), Cuiabá, Rondonópolis e Várzea Grande (todas cidades do Mato Grosso), o órgão indicou a existência de monopólio. As ações da Anhanguera fecharam o pregão de ontem da Bovespa com perdas que chegaram a 6,99% na cotação mínima de R\$ 12,92. Os papéis da Kroton ficaram estáveis, a R\$ 46,80.<sup>248</sup> (Grifo nosso).

Com a indicação do monopólio, no parecer contrário à fusão, o MPF reconheceu que a sobreposição de 393 mercados seria prejudicial à dinâmica concorrencial do mercado, afirmando ser indesejável a junção. Mesmo assim, caso acatada fosse, o subprocurador da República à época recomendou ao menos “a transferência da manutenção da Anhanguera no mercado de graduação EaD e a transferência dos ativos da empresa nos mercados de graduação presencial identificados como problemáticos”, entre outros remédios concorrenciais.<sup>249</sup>

O processo teve início em abril de 2013, quando as empresas celebraram um Acordo de Associação, operação que foi submetida ao CADE em junho do mesmo ano, que indicou preocupações mercadológicas (em especial nos cursos presenciais de graduação e Rondonópolis e Cuiabá, ambos municípios do Mato Grosso), seguindo o parecer do MPF e os apelos da Contee. Chegou-se à conclusão, após rodadas de negociações, que seria necessário cumprir alguns requisitos para a aprovação, o que deu ensejo a um termo de Acordo em

<sup>248</sup> PARA MPF, fusão de Anhanguera e Kroton ameaça mercado. *Sinpro/RS Website*, 15 abr. 2014. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/para-mpf-fusao-de-anhanguera-e-kroton-ameaca-mercado/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>249</sup> MPF EMITE parecer sobre concentração de atividades da Anhanguera e Kroton. *MPF Website*, 11 abr. 2014. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-emite-parecer-ao-cade-sobre-concentracao-de-atividades-da-anhanguera-e-kroton>. Acesso em: 17 mar. 2020. A íntegra do parecer no ato de concentração pode ser vista em: [http://www.mpf.mp.br/pgr/copy\\_of\\_pdfs/AC%20No%2008700%20005447-2013-12%20PARECER%20MPF%20No01.pdf](http://www.mpf.mp.br/pgr/copy_of_pdfs/AC%20No%2008700%20005447-2013-12%20PARECER%20MPF%20No01.pdf)

Controle de Concentração, integrante da decisão proferida pelo Tribunal do CADE nos autos do Ato de Concentração nº 08700-005447/2013-12.<sup>250</sup>

Os compromissos estabelecidos foram divididos entre os relativos à graduação presencial e à graduação a distância, conforme o seguinte quadro sintético:

Quadro 3 – Principais compromissos estabelecidos pelo CADE para a fusão Kroton-Anhanguera

<b>Medidas relativas à graduação a distância</b>	<b>Medidas relativas à graduação presencial</b>
Alienação da Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda e da Uniasselvi	Alienação de empresas já adquiridas
Suspensão do uso de bandeira em alguns cursos e limitação do número de vagas ofertadas	Manutenção das tratativas para diminuir o monopólio em Rondonópolis
Limitação da expansão das operações de EaD de Unopar e Uniderp (não ofertariam cursos EaD de Administração, Contábeis, Gestão de Pessoal/Recursos Humanos, Gestão Hospitalar, Gestão Logística, Pedagogia e Serviço Social, em determinados municípios)	Impedimento de criação de incentivos para alunos matriculados em determinadas instituições migrarem para outras instituições do novo grupo
Cumprimento de metas de qualidade	Necessidade de informar ao CADE sobre qualquer aquisição de controle de instituição de ensino superior por três anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base em CADE; KROTON EDUCACIONAL S.A.; ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A. *Acordo em controle de concentração*. Integrante da decisão proferida pelo Tribunal do CADE nos autos do Ato de Concentração nº 08700-005447/2013-12. Versão pública. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/458959/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_O\\_ACC%20Kroton-Anhanguera.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/458959/RESPOSTA_PEDIDO_O_ACC%20Kroton-Anhanguera.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

As medidas foram cumpridas e a negociação obteve a aprovação. Com a fusão finalizada, no entanto, a Kroton viu outras possibilidades de aquisição e, ao engendrar mais esforços, se viu em nova negociação no CADE, dessa vez com a Estácio.

### **3.2.3 Processo de fusão com a Estácio**

Em 2016, Kroton e Estácio iniciaram uma fusão cujas transações chegariam à cifra de 5,5 bilhões de reais, com uma aquisição via mercado de ações, com distribuição de dividendos aos acionistas da Estácio de R\$170 milhões (R\$0,55 por ação)<sup>251</sup>. Ao se unirem, “somariam 1,5 milhão de alunos, 1080 polos de ensino a distância e 213 campi”, “[...] com uma fatia de

<sup>250</sup> CADE; KROTON EDUCACIONAL S.A.; ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A. *Acordo em controle de concentração*. Integrante da decisão proferida pelo Tribunal do CADE nos autos do Ato de Concentração nº 08700-005447/2013-12. Versão pública. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/458959/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_AC C%20Kroton-Anhanguera.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/458959/RESPOSTA_PEDIDO_AC C%20Kroton-Anhanguera.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>251</sup> ESTÁCIO aceita fusão com Grupo Kroton. *Consiglieri*, s/d. Disponível em: <https://www.consiglieri.com.br/estacio-aceita-fusao-com-grupo-kroton/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

23% do mercado brasileiro de educação”, em especial em “Macapá, Campo Grande, Niterói, São José, Santo André, São Luís, Belo Horizonte e Brasília”<sup>252</sup>. No mercado de educação a distância, a Kroton passaria do controle de 37% para 46%.

De forma semelhante ao posicionamento anterior, a Contee também enviou ofícios ao MPF e ao CADE em relação ao Ato de Concentração nº 08700.006185/2016-56, argumentando que:

[...] os grupos empresariais em questão “jamais demonstraram qualquer preocupação com o cumprimento da função social da propriedade, que, para eles, só tem um único valor: o do lucro máximo e fácil”. O ofício apontou ainda que, para conseguir esse lucro, os conglomerados de educação “praticam todos os atos necessários à desvalorização do trabalho, consubstanciados em demissão em massa de profissionais da educação escolar, inclusive de mestres e doutores, para a contratação de especialistas, com salários menores e condições de trabalho mais precárias, o que se caracteriza, indiscutivelmente, como dumping social; com graves reflexos na qualidade do ensino ministrado, que é, cada dia mais sofrível, não atingindo o padrão social”.<sup>253</sup>

Diferentemente da fusão anterior, nesse ato de concentração houve menção à área jurídica, indicando o órgão representativo que se trataria de precarização da educação. Assim, a OAB se manifestou<sup>254</sup> por meio de parecer da comissão de ensino jurídico do Conselho Federal, recomendando à Associação Brasileira de Mantenedoras das Faculdades (autora do requerimento ao CFOAB sobre o assunto) que emitisse ofícios aos ministérios da Educação e da Justiça e ao CADE, indeferindo o pedido, além de afirmar que:

[...] apesar das medidas impostas em tempos passados, constata-se que as instituições de Ensino Superior, após a concretização de grandes negociações, reduzem a qualidade do ensino no que tange a titulação e regime de contratação do corpo docente, matriz curricular, infraestrutura e diversos outros aspectos, seja pela redução de custos ou pelo agravamento de problemas já existentes, os quais, na grande maioria das vezes, não são sanados, razão pela qual a Comissão Nacional de Educação Jurídica posiciona-se de modo contrário às uniões entre corporações educacionais

<sup>252</sup> SALOMÃO, Karin. 3 pontos que levaram o Cade a barrar a fusão da Kroton e Estácio. *Revista Exame*, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/3-pontos-que-levaram-o-cade-a-barrar-a-fusao-da-kroton-e-estacio/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>253</sup> CADE se manifesta contra fusão entre Kroton e Estácio. *Sinpro-ABC*, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://www.sinpro-abc.org.br/index.php/noticias/2350-cade-se-manifesta-contr-a-fusao-entre-kroton-e-estacio.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>254</sup> PARECER da OAB alerta para riscos da fusão entre Kroton e Estácio. *Conjur*, 24 jun. 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-jun-24/parecer-oab-alerta-riscos-fusao-entre-kroton-estacio>. Acesso em: 28 mar. 2020.



que não observarem as regras legais e os padrões de qualidade a serem mantidos. [...]”<sup>255</sup>

Entre os motivos listados para vetar a fusão com a Estácio, o Tribunal do CADE entendeu que a aplicação de remédios concorrenciais, opção dada à Kroton na fusão com a Anhanguera, não seria suficiente para resolver todos os impactos que resultariam da união, após o parecer<sup>256</sup> da Superintendência-Geral do Conselho no sentido de que não só haveria grande risco à concorrência como inexistiria o aspecto da eficiência que tal junção poderia trazer aos consumidores. Assim, a conselheira relatora, Cristiane Schmidt, afirmou que “[...] a união da Kroton com a Estácio geraria problemas concorrenciais na modalidade presencial, com ausência de rivalidade suficiente, em oito municípios brasileiros: Macapá, Campo Grande, Niterói, São José, Santo André, São Luís, Belo Horizonte e Brasília”. Sobre a modalidade EaD, “Schmidt apontou que a Kroton já possui 37% do mercado, e passaria a deter 46% após a operação, aumentando mais ainda a sua capilaridade nacional.”<sup>257</sup>

Todavia o que parecia uma decisão terminativa do CADE se transformou em faísca para novas iniciativas e frutos para a Kroton: no dia seguinte à decisão, as ações da Estácio caíram 2,04% e deixaram de ser recomendadas por três grandes bancos de investimento, enquanto as da Kroton tiveram alta de 2,40%, sem tantas recomendações negativas – inclusive, dois bancos grandes indicaram as ações para compra. Isso seguindo a ideia de que as metodologias aplicadas pela empresa seriam um ponto chave de melhoria na própria bolsa:

No caso de Kroton, os analistas “pegaram mais leve”: Bradesco seguiu com recomendação “neutra” para as ações e o HSBC reduziu para manutenção, enquanto Credit Suisse e Bank of America Merrill Lynch seguiram com recomendação “outperform” (similar à compra). No caso do banco suíço, a expectativa de que a companhia seguirá apresentando bons resultados e manterá sua posição de liderança, justificam o otimismo, ao ponto que consideram os papéis baratos no atual nível de preço.

O atrativo risco retorno das ações também é destacado pelos analistas do Bank of America, que destacam que ainda existem ganhos de eficiência à capturar, como a implantação do KLS 2.0 (modelo acadêmico de ensino à distância implementada pela Kroton) e outras iniciativas de modelos

<sup>255</sup> CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Comissão Nacional de Educação Jurídica. *Parecer no processo nº 49.000.2016.012285/CNEJ*. Relator Marivaldo Cortez Amado (GO). Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-oab-kroton-estacio.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>256</sup> SUPERINTENDÊNCIA-GERAL conclui parecer sobre operação entre Kroton e Estácio. *CADE Website*, 3 fev. 2017. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/superintendencia-geral-conclui-parecer-sobre-operacao-entre-kroton-e-estacio>. Acesso em: 18 mar. 2020.

<sup>257</sup> AQUISIÇÃO da Estácio pela Kroton é vetada pelo Cade. *CADE Website*, 30 jun. 2017. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/aquisicao-da-estacio-pela-kroton-e-vetada-pelo-cade>. Acesso em: 18 mar. 2020.

acadêmicos até 2019, além da sólida posição de caixa que dá tranquilidade para novos investimentos.<sup>258</sup>

Todo o cenário vivenciado pela empresa contribuiu, portanto, para que sua posição diante do mercado financeiro especulativo fosse se solidificando. No entanto, as investidas não pararam com a negativa do CADE. No fim de 2019, após a troca da denominação empresarial e nova reestruturação, a Kroton informou por nota de fato relevante sua intenção em realizar na Nasdaq (bolsa em Nova Iorque) a IPO da subsidiária do ensino básico, a Vasta.<sup>259</sup>

Com a notícia, as ações da Cogna subiram quase 6% no fim de novembro de 2019, com a expectativa de levantamento de 1,5 bilhão de reais.<sup>260</sup> Para demonstrar o quão significativo é o espaço que hoje ela ocupa, serão apresentados os dados de sua posição na [B]<sup>3</sup> em 2020.

### 3.2.4 Dados da posição da Cogna na [B]<sup>3</sup> em 2020

Como grupo empresarial, estima-se que a Cogna tenha um valor de 17 bilhões de reais só na [B]<sup>3</sup>. Com uma dívida líquida de 7,3 bilhões de reais, que poderia ser sanada em partes pelo IPO da Vasta, ainda a ser definido.<sup>261</sup> Como informado em reportagem, as aquisições ainda irão avançar:

[...] o CEO Rodrigo Galindo quer criar munição para mais aquisições em todas as linhas de negócio da Cogna, disse uma fonte familiarizada com os planos da empresa.

A Vasta é comandada pelo ex-CEO da Somos, Mario Ghio, e concentra sistema de ensino como Anglo, Pitágoras e pH.

Na reestruturação organizacional que culminou com a mudança do nome da holding de Kroton para Cogna, as escolas foram separadas do negócio de

<sup>258</sup> RIBEIRO, Rafael de Souza. Fusão Kroton/Estácio: o “final de uma novela” que dará origem a 3 novas minisséries” no setor de educação. *InfoMoney*, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/thiago-salomao/fusao-kroton-estacio-o-final-de-uma-novela-que-dara-origem-a-3-novas-minisseries-no-setor-de-educacao/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

<sup>259</sup> LAIER, Paula Arend. Cogna avalia oferta de ações da Vasta nos EUA. *Mix Vale*, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2019/11/22/cogna-avalia-oferta-de/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

<sup>260</sup> BRANDÃO, Raquel. Cogna, holding da Kroton, confirma oferta de ações da Vasta nos EUA. *Valor*, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2019/11/22/cogna-holding-da-kroton-confirma-oferta-de-acoes-da-vasta-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2020.

<sup>261</sup> SAMOR, Geraldo; VIRI, Natalia. Exclusivo: Cogna prepara IPO da VASTA nos EUA e quer *valuation* de R\$ 8 bi. *Brazil Journal*, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://braziljournal.com/cogna-prepara-ipo-da-vasta-nos-eua-e-quer-valuation-de-r-8-bi>. Acesso em: 19 mar. 2020.

sistemas de ensino e ficaram na Saber, divisão que passou a ser comandada por Paulo Cerino, que veio da rede Marista.<sup>262</sup>

Além da [B]<sup>3</sup>, as ações da COGN3 são negociadas também no mercado de balcão de Nova Iorque (Nasdaq), sob o código COGNY, no formato de *American Depositary Receipts* (ADR)<sup>263</sup>. No entanto, após o processo de mudança da estrutura empresarial, a empresa teve grandes baixas, com uma queda de 94,04% no lucro líquido no 3º trimestre de 2019. Mesmo assim, o lucro registrado após a redução foi de mais de 20 milhões. Os motivos citados foram:

[...] o maior volume de despesas financeiras por conta da dívida contraída para a aquisição da Somos, além do aumento dos níveis de depreciação e amortização devido à norma contábil IFRS 16, que entrou em vigor em janeiro deste ano. A empresa também atribui o resultado a um menor resultado operacional decorrente de pressões de base verificadas no Ensino Superior e à diferente sazonalidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no Ensino Básico.

O Ebitda (lucro antes de juros, impostos, depreciação e amortização) também apresentou queda no período, passando de R\$ 571,2 milhões para R\$ 511,5 milhões, recuo de 10,5%. A margem Ebitda caiu 12 pontos percentuais, para 33,7%.

De acordo com a Kroton, a menor rentabilidade no trimestre é consequência do maior nível de provisionamento para suportar os produtos de parcelamento da instituição e também da diferente sazonalidade do PNLD. A empresa menciona ainda um aumento de despesas de marketing e das referentes a novas unidades e maturação de cursos no Ensino Superior.<sup>264</sup>

Não à toa, alguns analistas deixaram de recomendar a compra. O site *Os melhores investimentos* descreveu que, mesmo diante de novas estratégias e de boas perspectivas para evoluir, por ser a maior do mundo em educação privada, e da possibilidade de obtenção de lucros em prazos operacionais mais curtos, o ideal seria não investir em ações da companhia.<sup>265</sup>

Ao analisar a oferta de janeiro de 2020, Rafael Ragazi optou por essa posição, ao afirmar que, com a surpresa de uma oferta inicial relâmpago, era de se esperar que o valor levantado fosse direcionado aos novos mercados que a Cogna indicou querer alavancar. No entanto, na destinação de recursos, 90% estão indicados para aquisições de sociedades que

<sup>262</sup> SAMOR, Geraldo; VIRI, Natalia. Exclusivo: Cogna prepara IPO da VASTA nos EUA e quer *valuation* de R\$ 8 bi. *Brazil Journal*, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://braziljournal.com/cogna-prepara-ipo-da-vasta-nos-eua-e-quer-valuation-de-r-8-bi>. Acesso em: 19 mar. 2020.

<sup>263</sup> O ADR nada mais é do que uma forma de empresas estrangeiras negociarem seus títulos na Bolsa dos Estados Unidos. Em vez do formato de ação, o ADR é um certificado, um recibo de ação.

<sup>264</sup> ALEMI, Flavia. Kroton (Cogna) tem queda de 94,04% no lucro líquido do 3º trimestre. *Estadão*, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/11/13/kroton-cogna-tem-queda-de-9404-no-lucro-liquido-do-3-trimestre.htm>. Acesso em: 3 abr. 2020.

<sup>265</sup> NÃO erre comprando as ações da Cogna (COGN3) na hora errada. Saiba o momento certo de comprar e vender com este método inédito no Brasil. *Os melhores investimentos*, s/d. Disponível em: <https://www.osmelhoresinvestimentos.com.br/bolsa-de-valores/acoes-da-cogna-cogn3/#cogna05>. Acesso em: 2 jun. 2020.

atuam no ensino superior. Ragazi justifica e aponta que “um dos motivos de sua ação ter ficado para trás nos últimos anos é que a companhia chegou a ter 60 por cento de sua base de alunos em 2014 matriculados via FIES”. Fazendo referência à diminuição drástica dos recursos públicos a partir de 2015, afirma que 2020 seria “o último ano com grande pressão de queda na receita, por conta da formatura dos alunos que concluem seus cursos mais longos e caros (engenharias e medicina)”.<sup>266</sup>

Mas ressalva que “[...] esta dinâmica vale para todas as empresas do setor que tiveram exposição relevante ao FIES em 2014. A Cogna pode estar se aproveitando disso para comprar um bom ativo, a um preço atrativo”. Como possíveis alvos, Ragazi indica a UNIP (que poderia ser grande demais para eventual fusão), a Cruzeiro do Sul (que não teve tanta exposição ao FIES e fez aquisições recentes no mercado) ou “a UNINOVE (sempre teve a menor exposição ao FIES e um controlador que sempre rejeita conversas direcionadas à venda de sua empresa)”.<sup>267</sup>

O posicionamento é compreensível, considerando as oscilações da companhia. Em análise retrospectiva feita no site da própria Cogna, as ações tiveram uma desvalorização de 67,51% em comparação com o período do quinquênio anterior (valor de R\$11,45 em 6 de abril de 2015, comparado com R\$3,72 em 3 de abril de 2020). Nesse sentido, é possível ver com clareza os períodos nos quais as ações tiveram alta.

De forma natural, as ações variaram ao longo dos anos, sofrendo com fatores internos e externos. Na data da alteração da estrutura empresarial (2018 para 2019), a reação do mercado não foi favorável à empresa, assinalando que haveria “um possível conflito de interesses com os serviços da Vasta, com educação básica, e da Platos, com o ensino superior”, dando a entender que não se sabe “como a empresa vai operacionalizar isto”.<sup>268</sup>

Assim demonstra o gráfico a seguir.

---

<sup>266</sup> RAGAZI, Rafael. Não entre na oferta da Cogna. *Investing.com*, 9 fev. 2020. Disponível em: <https://br.investing.com/analysis/nao-entre-na-oferta-de-cogna-200433528>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>267</sup> RAGAZI, Rafael. Não entre na oferta da Cogna. *Investing.com*, 9 fev. 2020. Disponível em: <https://br.investing.com/analysis/nao-entre-na-oferta-de-cogna-200433528>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>268</sup> LAPORTA, Tais. Mudança na Kroton não convence e grupo perde mais de R\$ 1 bi na bolsa. *Revista Exame*, 8 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/mercados/mudanca-na-kroton-nao-convence-e-acao-cai-mais-de-3/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Gráfico 1 – Alterações dos valores de papéis da Kroton/Cogna entre 2015 e 2020



Fonte: COGNA. *Visão geral da relação com os investidores*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/informacoes-ao-mercado/visao-geral/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Após a mudança para a Cogna, o ano de 2019 fechou em queda em função da renúncia do diretor de relação com investidores, Alberto Bolina Lazar.<sup>269</sup> O lucro reportado para o terceiro trimestre de 2019 foi 94,04% menor do que o mesmo período de 2018, com a margem líquida passando de 27,1% para 1,3%.<sup>270</sup> Dois meses depois da saída do diretor, no entanto, foi feita uma oferta secundária<sup>271</sup>, caracterizada como a maior oferta no setor de educação brasileiro, na qual a Cogna precificou suas ações em R\$11,00 cada, o que resultou em uma arrecadação de 2,5 bilhões de reais, recursos estes que irão para mais aquisições de grupos de ensino superior.<sup>272</sup>

<sup>269</sup> OLIVEIRA, Giovanna. Cogna cai 3,7% na bolsa de valores após renúncia de diretor. *Suno Research*, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.sunoresearch.com.br/noticias/cogna-fecha-queda-37-b3-apos-renuncia-diretor/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

<sup>270</sup> COGNA, antiga Kroton, tem queda de 94,04% no lucro líquido do 3º trimestre. *Estadão Conteúdo*, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://exame.com/negocios/cogna-antiga-kroton-tem-queda-de-9404-no-lucro-liquido-do-3o-trimestre/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>271</sup> A IPO não é uma oferta única, podendo ser acompanhada posteriormente por um “follow-on” (oferta subsequente de ações), ou seja, uma oferta secundária na qual a empresa emite e vende mais ações, normalmente com o objetivo de levantar quantias úteis a sua expansão. É comum, ainda, que os sócios vendam suas participações no *follow-on*, como forma de recuperar seus investimentos.

<sup>272</sup> SANTOS, Poliana. Cogna precifica R\$11 por ação e levanta R\$2,5 bilhões em follow-on. *Suno Research*, 12 fev. 2020. Disponível em: [https://www.sunoresearch.com.br/noticias/cogna-precifica-r11-por-acao-e-levanta-r-25-bilhoes-em-follow-on/?relatedposts\\_hit=1&relatedposts\\_origin=51675&relatedposts\\_position=0](https://www.sunoresearch.com.br/noticias/cogna-precifica-r11-por-acao-e-levanta-r-25-bilhoes-em-follow-on/?relatedposts_hit=1&relatedposts_origin=51675&relatedposts_position=0). Acesso em: 23 mar. 2020.

A posição favorável da Kroton (hoje Cogna) na bolsa indica variações importantes na análise do impacto que uma metodologia de ensino pode ter em termos empresariais. Mesmo em períodos críticos, como a passagem do novo coronavírus pelo Brasil, a filosofia de transformar o ensino jurídico em mercadoria ganhou relevo e, inclusive, vem se mostrando como ponto favorável ao crescimento do grupo. No entanto, esse crescimento foi arquitetado muito antes dos difíceis períodos pelos quais o Brasil vem atravessando, iniciando-se pela forte proposta de quem detém o controle acionário.

### 3.3 Controle acionário e executivo

Nesta seção, o objetivo é não só indicar quem detém o controle acionário do grupo, como também estabelecer algumas correlações. Nesse sentido, optou-se por identificar os membros do Conselho de Administração dos dois últimos mandatos (2015 a 2019).

No período relativo aos anos de 2015 a 2017, o conselho composto por um presidente, cinco conselheiros internos e três independentes foi liderado por Gabriel Mário Rodrigues, antigo presidente da Anhanguera. Altamiro Galindo, pai do atual CEO da Cogna, Rodrigo Galindo, estava como conselheiro ao lado daqueles que poderiam ser considerados fundadores do grupo, como Evando José Neiva (fundador do Pitágoras) e Bárbara e Elisabeth Laffranchi (UNOPAR):

Quadro 4 – Membros do Conselho de Administração 2015-2017

Nome	Cargo	Data de eleição	Término do mandato
Gabriel Mário Rodrigues	Presidente	28/09/2015	28/09/2017
Altamiro Belo Galindo	Conselheiro	28/09/2015	28/09/2017
Bárbara Elisabeth Laffranchi	Conselheira	28/09/2015	28/09/2017
Elisabeth Bueno Laffranchi	Conselheira	28/09/2015	28/09/2017
Evando José Neiva	Conselheiro	28/09/2015	28/09/2017
Júlio Fernando Cabizuca	Conselheiro	28/09/2015	28/09/2017
Luiz Antonio de Moraes Carvalho	Conselheiro Independente	28/09/2015	28/09/2017
Nicolau Ferreira Chacur	Conselheiro Independente	28/09/2015	28/09/2017
Eduardo Barcellos Miranda	Consultor Independente	28/09/2015	28/09/2017

Fonte: WIKIPÉDIA. *Cogna Educação*. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 26 mar. 2020.

Logo após o término do mandato, na entrada do segundo trimestre de 2018, o lucro líquido divulgado pela Kroton foi de R\$562.000.000,00.<sup>273</sup> Para conter as quedas, foi

<sup>273</sup> ARENA DO PAVINI. Kroton lucra R\$562 milhões no 2º tri, 12,8% menos; ação cai 6%. *ADVFN Website*, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/MWQSrc>. Acesso em: 26 mar. 2020.

realizada a aquisição do Grupo Somos, aprovada pelo CADE em setembro daquele ano.<sup>274</sup> Mesmo antes da decisão, foi registrada na CVM a companhia aberta Saber Serviços Educacionais, com aumento de capital de R\$290.000.000,00, com ações subscritas e integralizadas controladas pelo Grupo Kroton.<sup>275</sup> A captação dos valores necessários para a compra, no total de R\$5.500.000.000,00, foi feita por meio de debêntures.<sup>276</sup>

Ressalte-se ainda a lista de acionistas com mais de 5% de ações, que em 2018 apontava:

Quadro 5 – Principais acionistas do Grupo Kroton em setembro de 2018

Nome	%ON	%PN	%Total
Jordana Laffranchi Guimarães	0,24	0,00	0,24
Barbara Elisabeth Laffranchi	1,52	0,00	1,52
Alessandra Laffranchi	2,00	0,00	2,00
Blackrock. Inc	4,98	0,00	4,98
JP Morgan Asset Management Holdings Inc.	5,34	0,00	5,34
Elisabeth Bueno Laffranchi	2,02	0,00	2,02
Capital World Investors	5,01	0,00	5,01
Comgest S.A.	5,04	0,00	5,04
Coronation Fund Managers Ltd	5,03	0,00	5,03
Outros	67,78	0,00	67,78
Ações Tesouraria	1,05	0,00	1,05
Total	100,00	0,00	100,00

Fonte: ADVFN. *Cotação Kroton ON – KROT3*. Disponível em: <https://br.advfn.com/bolsa-de-valores/bovespa/kroton-KROT3/cotacao#2y>. Acesso em: 26 fev. 2020.

A título de esclarecimento<sup>277</sup>, a família Laffranchi foi uma das fundadoras do grupo, a

<sup>274</sup> CADE aprova compra da Somos Educação pela Kroton por R\$4,5 bilhões. *Veja*, 19 set. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/cade-aprova-compra-da-somos-educacao-pela-kroton-por-r-45-bilhoes/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

<sup>275</sup> ARENA DO PAVINI. Kroton registra Saber como companhia aberta e prepara consolidação das operações. *ADVFN Website*, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/MWrbBe>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>276</sup> REPÓRTER ADVFN. Kroton vai captar R\$5,5 bi com debêntures para pagar compra da Somos Educação. *ADVFN Website*, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/J3AtJX>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>277</sup> Em relação a esse histórico, interessante o compilado a seguir: “Parcerias Estratégicas – Kroton, Iuni, Unopar e Anhanguera. Quando se leva em conta a origem das instituições educacionais integradas na Kroton – Iuni, Unopar e Anhanguera – ficam evidentes as singularidades, similares e complementaridades; nenhum planejamento estratégico, por mais inspirado e profético, poderia imaginar fusão mais inusitada. Três jovens professores – Júlio Cabizuca, Walfrido dos Mares Guia e Evando Neiva – fundaram o Pitágoras (origem mais remota da Kroton), em 1966, em Belo Horizonte/MG; por esse motivo, a presença mais expressiva do Pitágoras está em Minas Gerais. O casal de professores Marco Antônio Laffranchi e Elizabeth Laffranchi fundou a Unopar, em 1972, em Londrina; assim, a partir do Paraná, deu-se a evolução da Unopar. O casal de professores Altamiro Galindo e Célia Galindo fundou, em 1988, a Unic (da qual se originou o Iuni), em Cuiabá/MT; daí a atuação mais forte do Iuni encontrar-se na região Centro-oeste. O casal de professores Antônio Carbonari e Maria Elisa Carbonari fundou a Anhanguera, em 1990, em Leme/SP; por isso a forte presença da Anhanguera em São Paulo. Personalidades diferentes, locais distantes e instituições com perfis distintos convergiram em função de valores organizacionais, de crenças pessoais e do compartilhamento de desafios. Ao serem colocadas as centenas de unidades e polos educacionais no mapa do Brasil, a complementaridade salta aos olhos. Ninguém poderia profetizar tal integração. Atualmente, os fundadores das quatro parceiras integram o Conselho de Administração da Kroton, presidido pelo professor Gabriel Mario Rodrigues, Fundador da

partir da UNOPAR. Elisabeth Laffranchi e a família aparecem inclusive na lista da Forbes Brasil, com uma fortuna avaliada em R\$2,82 bilhões, ocupando a 75ª posição entre os brasileiros mais ricos em 2016, com origem do patrimônio apontada como o “ensino”.<sup>278</sup>

A Blackrock. Inc é a maior empresa em gestão de ativos do mundo, com ativos na faixa de 220 bilhões de dólares. A JP Morgan Asset Management Holdings Inc. é o braço de *holding* da JPMorgan Chase, multinacional especializada em investimentos bancários e financeiros, com um total de bens na casa dos 2,534 trilhões de dólares em 2017.

A Capital World Investors, uma das empresas de gestão de investimentos mais antiga do mundo, gere fundos em torno de 1,7 trilhão de dólares, de forma semelhante à Comgest S.A., que controla bens de clientes em valores superiores a 33 bilhões de dólares. A Coronation Fund Managers Ltd, por sua vez, administra fundos a partir da África do Sul, com bens em torno de 588 bilhões de dólares.

Embora a Kroton se estabeleça como uma companhia sem acionistas controladores, a prática mostra sua divergência. Inclusive, mesmo que o CADE tenha vetado a junção Kroton e Estácio, em 2016 os mesmos 10 acionistas detinham, ao mesmo tempo, 46% das ações da Estácio e 32% das ações da Kroton.<sup>279</sup> No fim de 2019, a empresa declarou sua composição no seguinte gráfico:

---

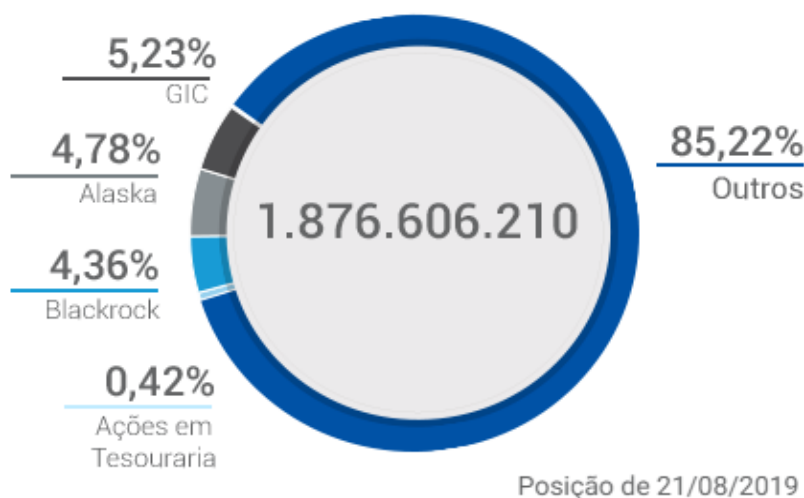
Universidade Anhembi Morumbi/Laureate International Universities e atual presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). A harmonia na relação entre os Conselheiros e os Diretores Executivos é o comportamento organizacional mais valorizado e preservado.” (NEIVA, Evando José. Kroton, paixão por educar – um breve estudo de caso. *ABMES Website*, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://www.responsabilidadesocial.abmes.org.br/noticias/artigos/127-kroton-paixao-por-educar-um-breve-estudo-de-caso>. Acesso em: 28 mar. 2020).

<sup>278</sup> Ver: FORBES 2016. *Elisabeth Laffranchi e Família*. Disponível em: <https://www.forbes.com.br/listas/2016/03/70-maiores-bilionarios-do-mundo-em-2016>. Acesso em: 27 mar. 2020.

<sup>279</sup> LUZ, Cátia; SOUSA, Dayanne. Acionistas em comum podem ajudar Kroton a comprar Estácio. *Exame*, 10 jun. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/em-disputa-por-estacio-acionistas-em-comum-podem-ajudar-kroton/>. Acesso em: 8 abr. 2020.



Gráfico 2 – Composição societária da Kroton em agosto de 2019



Fonte: COGNA. *Composição acionária*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/governaca/composicao-acionaria/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Nessa composição, a GIC Private Limited, maior detentora entre as majoritárias, é um fundo soberano de investimentos de Singapura (ou seja, um fundo governamental), que gerencia as reservas estrangeiras daquele país, com um valor estimado de 440 bilhões de dólares.<sup>280</sup> A segunda colocada, a Alaska Permanent Fund, é um fundo gerenciado pela APFC, uma empresa do governo dos EUA que registrou, em fevereiro de 2020, um valor total de 64 bilhões de dólares.<sup>281</sup> Por fim, a BlackRock, norte-americana que é a maior do mundo em gestão de ativos, com 6,96 trilhões de dólares de recursos sob sua administração.

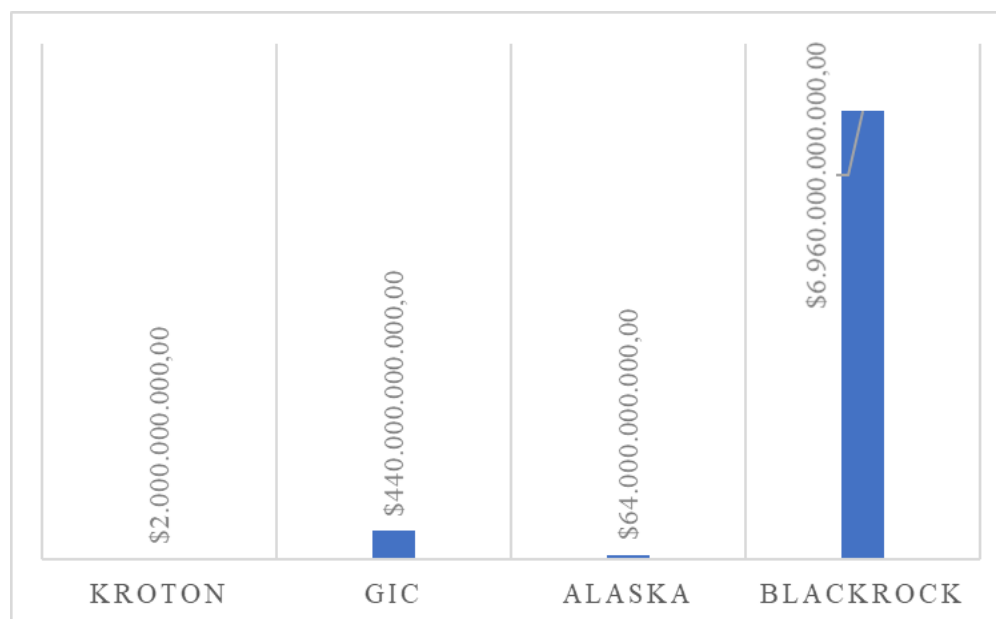
A título comparativo, enquanto uma ação da Cogna valia R\$4,58 (COGN3 em 13 de abril de 2020), ou seja, 90 centavos de dólar, uma ação da BlackRock valia R\$396,00 (BLAK34 na BVMF em 13 de abril de 2020).<sup>282</sup> Segue o gráfico sobre o faturamento da Kroton e os valores que cada uma dessas empresas gerencia:

<sup>280</sup> GIC. *Our History*. Disponível em: <https://www.gic.com.sg/about-gic/our-history/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

<sup>281</sup> ALASKA PERMANENT FUND CORPORATION (APFC). *Performance*. Disponível em: <https://apfc.org/our-performance/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

<sup>282</sup> BLACKROCK. *Quem somos*. Disponível em: <https://www.blackrock.com/br/quem-somos>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Gráfico 3 - Comparativo entre Kroton, GIC, Alaska e BlackRock



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos da Cogna sobre sua composição acionária, indicados no parágrafo anterior.

Em consonância com as reais controladoras, várias mudanças foram acontecendo.<sup>283</sup> No período de reafirmação da Kroton no mercado, entre 2017 e 2019, o Conselho teve como alteração os papéis de presidente e vice-presidente, sendo empossados, respectivamente, Evando José Neiva e Gabriel Mário Rodrigues. A mudança, no entanto, foi apenas preparatória para a grande transformação que a empresa sofreria no fim de 2019 e, não à toa, Neiva expressou no início de seu mandato seu apoio à combinação entre um time mais experiente em termos étários e outro talentoso e ousado, indicando nesse segundo time o que seria o embrião dos novos executivos do Conselho:

Outra complementaridade preciosa decorre das características distintas dos dois grupos que atuam na governança da Kroton.

Do lado do Conselho de Administração, temos fundadores das instituições parceiras. A média de idade dessas instituições é de 35 anos. O perfil desse grupo é a expressão da vivência e da sabedoria.

Do lado da Diretoria Executiva, o CEO Rodrigo Galindo conta com um jovem e talentoso time de executivos, oriundos das quatro parceiras. A média de idade desse time fica entre 30 e 40 anos. O perfil desse segundo grupo é a vitalidade, a inovação e a ousadia.

Essa diferença de uma geração entre os dois times é singularidade notável da Kroton. Quem poderia antever esse fato marcante?

<sup>283</sup> Ressalte-se que, com a renúncia do diretor de relações com os investidores, Carlos Alberto Bolina Lazar, as ações da Cogna tiveram queda, em um único dia, de 5,24%. Cf.: MAMONA, Karla. Cogna cai 5% na Bolsa após renúncia de diretor. *Revista Exame*, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mercados/cogna-cai-5-na-bolsa-apos-renuncia-de-diretor/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Mantida essa proporcionalidade, para uma instituição que queremos perene, poderíamos profetizar que estão nascendo agora os executivos da Kroton do amanhã quando os atuais executivos estiverem compondo o futuro Conselho de Administração.<sup>284</sup>

Nesse sentido de continuidade e permanência da empresa indicado por Neiva, no quadro administrativo entre 2017 e 2019, a divisão foi feita de forma a manter muito da estrutura anterior:

Quadro 6 – Membros do Conselho de Administração 2017-2019

Nome	Cargo	Data de eleição	Término do mandato
Evando José Neiva	Presidente	28/09/2017	28/09/2019
Gabriel Mário Rodrigues	Vice-Presidente	28/09/2017	28/09/2019
Altamiro Belo Galindo	Conselheiro	28/09/2017	28/09/2019
Bárbara Elisabeth Laffranchi	Conselheira	28/09/2017	28/09/2019
Eduardo Barcellos Miranda	Conselheiro	28/09/2017	28/09/2019
Júlio Fernando Cabizuca	Conselheiro	28/09/2017	28/09/2019
Luiz Antonio de Moraes Carvalho	Conselheiro Independente	28/09/2017	28/09/2019
Nicolau Ferreira Chacur	Conselheiro Independente	28/09/2017	28/09/2019
Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto	Conselheiro	28/09/2017	28/09/2019

Fonte: WIKIPÉDIA. *Cogna Educação*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 26 mar. 2020.

Nos quatro comitês consultivos, a divisão foi feita da seguinte forma:

Quadro 7 – Comitês Consultivos da Kroton entre 2017 e 2019

Comitês	Membros
Acadêmico e Institucional	Júlio Fernando Cabizuca - Coordenador Altamiro Belo Galindo Gabriel Mário Rodrigues
Auditoria	Luiz Antônio Carvalho - Coordenador Nicolau Ferreira Chacur Francisco Henrique Passos Fernandes
Financeiro e Recursos Humanos	Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto - Coordenador Nicolau Ferreira Chacur Luiz Antônio Carvalho
Responsabilidade Social	Gabriel Mário Rodrigues - Coordenador Evando José Neiva Altamiro Belo Galindo

Fonte: KROTON. *Administração 2017-2019*. Disponível em: [https://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/mobile/conteudo\\_mobile.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32842](https://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/mobile/conteudo_mobile.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32842). Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>284</sup> NEIVA, Evando José. Kroton, paixão por educar – um breve estudo de caso. *ABMES Website*, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://www.responsabilidadesocial.abmes.org.br/noticias/artigos/127-kroton-paixao-por-educar-um-breve-estudo-de-caso>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Na diretoria executiva, como já abordado, foram designados os seguintes membros:

Quadro 8 – Diretoria Executiva da Kroton entre 2017 e 2018

<b>Diretores</b>	<b>Cargo</b>	<b>Término do mandato</b>
Américo Matiello Jr.*	Vice-Presidente Presencial e Campus	31/12/2018
Carlos Alberto B. Lazar*	Diretor de Relações com Investidores	31/12/2018
Jamil Saud Marques	Vice-Presidente de Finanças (CFO)	-
Guilherme Franco	Vice-Presidente de Marketing e Vendas	-
Julia Barroso Gonçalves	Vice-Presidente de Gestão e Expansão	-
Leonardo Augusto Leão Lara*	Diretor Jurídico	31/12/2018
Luis Otávio Saliba Furtado	Vice-Presidente de Tecnologia e Transformação Digital	-
Mario Ghio Junior*	Vice-Presidente Acadêmica Graduação	31/12/2018
Maron Marcel Guimarães	Vice-Presidente Administrativa	-
Paulo de Tarso	Vice-Presidente Negócios e Inovação	-
Rodrigo Calvo Galindo*	Diretor Presidente	31/12/2018
Roberto Valério Neto*	Vice-Presidente Graduação EAD e Polos	31/12/2018

Legenda: \*Diretores Estatutários.

Fonte: KROTON. *Administração 2017-2019*. Disponível em:

[https://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/mobile/conteudo\\_mobile.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32842](https://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/mobile/conteudo_mobile.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32842). Acesso em: 30 mar. 2020.

No Conselho Fiscal, por sua vez:

Quadro 9 – Membros do Conselho Fiscal da Kroton entre 2017 e 2018

<b>Membros do Conselho Fiscal</b>	<b>Cargo</b>	<b>Data de Eleição</b>	<b>Término do mandato</b>
Antônio Lúcio dos Santos	Conselheiro	28/04/2017	AGO de 2018
Lucila de Oliveira Carvalho	Conselheiro	28/04/2017	AGO de 2018
Ricardo Scalzo	Conselheiro	28/04/2017	AGO de 2018
José Securato Junior	Conselheiro	28/04/2017	AGO de 2018
Nelmir Pereira Rosas	Suplente	28/04/2017	AGO de 2018
Rodrigo Peres de Lima Netto	Suplente	28/04/2017	AGO de 2018
Mauro Henrique Teixeira	Suplente	28/04/2017	AGO de 2018
Marco Billi	Suplente	28/04/2017	AGO de 2018

Fonte: COGNA. *Administração*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/governaca/administracao/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Mesmo mantendo uma estrutura razoavelmente estável, as mudanças foram aumentando, até o ano de 2019, quando se fez a opção pelo reagrupamento. E as alterações poderiam ser antevistas nos *releases* de resultados anteriores ao reagrupamento, especialmente em relação à Kroton e a seu papel. No *release* do 3º trimestre de 2019, por exemplo, indicou-se que:

A Empresa está muito bem posicionada para competir no mercado atual e capturar as oportunidades que surgirem com a melhora do cenário econômico, uma vez que possui (i) uma ampla e diferenciada rede de distribuição, com excelente nível de gestão e eficiência, e uma atuação comercial voltada para a geração de valor, (ii) um portfólio de cursos e produtos completo e alinhado com as necessidades do mercado de trabalho,

(iii) um modelo acadêmico de qualidade, como atesta o resultado do Enade recém-divulgado, no qual a KROTON foi a empresa que apresentou a melhor evolução, (iv) um dos maiores portais de empregabilidade do país, além de (v) uma infraestrutura com campi revitalizados, sistemas unificados e ambientes virtuais que proporcionam uma experiência cada vez melhor aos alunos, aumentando sua satisfação com nossas instituições. Adicionalmente, as mais de 64 unidades próprias abertas nos últimos anos seguem maturando e vão começar a proporcionar volumes mais significativos de alunos para a Empresa, ao mesmo tempo que começam a contribuir positivamente para a geração de caixa.<sup>285</sup>

Ao se transformar em um novo grupo, no fim de 2019, a Cogna passou a contar com empresas prestadoras tanto de serviços diretos a empresas (B2B), quanto ao consumidor final (B2C). Para se adaptar a essa nova vertente, a Kroton (B2C, com Roberto Valério como diretor-presidente) ficou com o ensino superior; a Saber (B2C, com Paulo Serino como diretor-presidente) com a educação básica; a Somos/Vasta (B2B, com Mario Ghio como diretor-presidente) com a prestação de serviços de gestão a escolas e produção de material didático; e a Platos (B2B, com Paulo de Tarso como diretor-presidente) com a gestão do ensino superior, tendo afirmado Rodrigo Galindo que:

A gente sempre entendeu que o nosso modelo acadêmico, o Kroton Learning System, era um diferencial competitivo gigantesco, o nosso *secret sauce* [...]. Agora estamos criando uma empresa para oferecer isso. Por quê? Porque o mundo está mudando. Eles não precisam ser nossos competidores, podem ser nossos parceiros. A gente pode ajudá-los a ser mais eficientes.<sup>286</sup>

Essa estratégia de transformar serviços B2C, essencialmente limitados em sua extensão e valor, em serviços B2B, muito mais lucrativos, fez com que fosse necessário também inserir no Conselho de Administração novos nomes, como Thiago Piau, CEO da Stone, e Juliana Rosebaum, conselheira da Duratex e da Suzano, além, é claro, do próprio Rodrigo Galindo. Já alguns nomes de fundadores das empresas adquiridas que foram formando o grupo se direcionaram a um conselho exclusivamente consultivo.<sup>287</sup>

<sup>285</sup> COGNA. *Release de resultados do 3º trimestre de 2019*. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f2463769-dd43-4bcf-b21f-734281a47aa3\\_Release\\_3T19.pdf](https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f2463769-dd43-4bcf-b21f-734281a47aa3_Release_3T19.pdf). Acesso em: 29 mar. 2020. p. 3.

<sup>286</sup> Apud MOURA, Marcelo. Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

<sup>287</sup> MOURA, Marcelo. Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Nos novos mandatos, para o período de 2019-2022, os escolhidos foram:

Quadro 10 – Membros do Conselho de Administração 2019-2022

Nome	Cargo	Data de eleição	Término do mandato
Evando José Neiva	Presidente	09/12/2019	Agosto de 2022
Rodrigo Calvo Galindo	Vice-Presidente	09/12/2019	Agosto de 2022
Juliana Rozenbaum Munemori	Conselheira Independente	09/12/2019	Agosto de 2022
Luiz Antonio de Moraes Carvalho	Conselheiro Independente	09/12/2019	Agosto de 2022
Nicolau Ferreira Chacur	Conselheiro Independente	09/12/2019	Agosto de 2022
Thiago dos Santos Piau	Conselheiro Independente	09/12/2019	Agosto de 2022

Fonte: COGNA. *Administração*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/governaca/administracao/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Com a diminuição do número de membros do Conselho, foram fixados cinco comitês consultivos, da seguinte forma:

Quadro 11 – Comitês Consultivos da Kroton em 2020

Comitês	Membros
Comitê Financeiro e de MBA	Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto – Coordenador Nicolau Ferreira Chacur Rodrigo Calvo Galindo
Comitê de Pessoas e Governança	Luiz Antonio de Moraes Carvalho – Coordenador Juliana Rozenbaum Munemori Rodrigo Calvo Galindo
Comitê de Estratégia e Inovação	Juliana Rozenbaum Munemori – Coordenadora Thiago dos Santos Piau Rodrigo Calvo Galindo Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto
Comitê de Auditoria e Riscos	Nicolau Ferreira Chacur – Coordenador Luiz Antonio de Moraes Carvalho Francisco Henrique Passos Fernandes
Comitê de Fundadores	Gabriel Mário Rodrigues – Coordenador Altamiro Belo Galindo Evando José Neiva Júlio Fernando Cabizuca Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto

Fonte: COGNA. *Administração*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/governaca/administracao/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Na diretoria executiva foram designados os seguintes membros:

Quadro 12 – Diretoria Executiva da Cogna em 2020

Diretores	Cargo	Término do mandato
Bruno Giardino*	Diretor de Relações com Investidores	31/12/2020
Fabio Sampaio de Lacerda	Vice-Presidente de Gente e Operações Corporativas	–
Jamil Saud Marques*	Vice-Presidente Financeiro (CFO)	31/12/2020
Julia Barroso Gonçalves	Vice-Presidente de Produto, Gestão e Expansão	–
Leonardo Augusto Leão Lara*	Diretor Jurídico	31/12/2020
Mario Ghio Junior*	Diretor Presidente da Vasta	31/12/2020
Paulo de Tarso	Diretor Presidente da Platos	–

<b>Diretores</b>	<b>Cargo</b>	<b>Término do mandato</b>
Paulo Serino	Presidente da Saber	–
Roberto Valério Neto*	Presidente da Kroton	31/12/2020
Rodrigo Calvo Galindo*	Diretor Presidente da Cogna	31/12/2020

Legenda: \*Diretores Estatutários.

Fonte: COGNA. *Administração*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/governaca/administracao/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

No Conselho Fiscal, por sua vez:

#### Quadro 13 – Membros do Conselho Fiscal da Cogna em 2020

<b>Membros do Conselho Fiscal</b>	<b>Cargo</b>	<b>Data de Eleição</b>	<b>Término do mandato</b>
Antônio Lúcio dos Santos	Conselheiro	30/04/2019	AGO de 2020
Lucila de Oliveira Carvalho	Conselheiro	30/04/2019	AGO de 2020
Ricardo Scalzo	Conselheiro	30/04/2019	AGO de 2020
José Securato Junior	Conselheiro	30/04/2019	AGO de 2020
Fernanda Filizzola	Suplente	30/04/2019	AGO de 2020
Rodrigo Peres de Lima Netto	Suplente	30/04/2019	AGO de 2020
Marcelo Curti	Suplente	30/04/2019	AGO de 2020
Marco Billi	Suplente	30/04/2019	AGO de 2020

Fonte: COGNA. *Administração*. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/governaca/administracao/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Nos últimos 5 anos, a variação não foi intensa, como demonstra o quadro a seguir, contendo os membros da Diretoria Executiva, por mandatos, desde 2015 até 2022:

#### Quadro 14 – Diretoria Executiva da Kroton de 2015 a 2022: comparação de cargos

<b>Nome</b>	<b>Cargos</b>	<b>Período</b>
Altamiro Belo Galindo	Conselheiro	2015-2019 (2 mandatos)
Bárbara Elisabeth Laffranchi	Conselheira	2015-2019 (2 mandatos)
Eduardo Barcellos Miranda	Consultor independente e Conselheiro	2015-2019 (2 mandatos)
Elisabeth Bueno Laffranchi	Conselheira	2015-2017
Evando José Neiva	Conselheiro em 2015 e Presidente em 2017 e em 2019	2015-2022 (3 mandatos)
Gabriel Mário Rodrigues	Presidente em 2015 e Vice-Presidente em 2017	2015-2019 (2 mandatos)
Juliana Rozembaum Munemori	Conselheira Independente	2019-2022
Júlio Fernando Cabizuca	Conselheiro	2015-2019 (2 mandatos)
Luiz Antonio de Moraes Carvalho	Conselheiro Independente	2015-2022 (3 mandatos)
Nicolau Ferreira Chacur	Conselheiro Independente	2015-2022 (3 mandatos)
Rodrigo Calvo Galindo	Vice-Presidente	2019-2022
Thiago dos Santos Piau	Conselheiro Independente	2019-2022
Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto	Conselheiro	2017-2019

Fonte: Elaborado pela autora com base nos quadros dos anos anteriores.

Mesmo sem grandes alternâncias no comando, as oscilações financeiras foram grandes, em especial pela diminuição do financiamento público. A análise da destinação de recursos é, portanto, essencial para compreender a ascensão do grupo.

### 3.4 Financiamento governamental para a Kroton por meio do FIES

Como assinalou Sérgio Praça, o FIES, reformulado por Fernando Henrique Cardoso em 1999 sobre o Programa de Crédito Educativo do Governo Geisel (1975) e ampliado<sup>288</sup> durante o mandato de Fernando Haddad como Ministro da Educação de Lula, atuou como peça-chave do enriquecimento empresarial e possibilitou a larga aquisição de outras companhias ao longo dos anos:

O FIES, programa de financiamento estudantil configurado por Fernando Haddad (PT) em seu período como ministro da Educação, era uma política pública de risco zero para empresários e universitários. Em sua concepção inicial, o FIES permitia que alunos pagassem as mensalidades após o término do curso – caso não conseguissem, o governo garantiria, com dinheiro do orçamento federal, que a faculdade recebesse mesmo assim. Ou seja: todos os cidadãos pagariam para que alguns frequentassem a universidade. Um negócio incrível para a Kroton, que controla cerca de 14% do mercado de ensino superior no Brasil.<sup>289</sup>

Revela o autor a outra faceta do FIES, no sentido de que, exemplificativamente, em 2014, a Kroton foi a companhia privada que “mais recebeu recursos do governo federal. Mais do que a Odebrecht. Durante os governos petistas, o grupo triplicou de tamanho e passou a lucrar mais de R\$2 bilhões por ano”<sup>290</sup>. E adverte:

Quem comemora a ampliação do acesso ao ensino superior se esquece do mais simples: cada real do governo gasto com o FIES é um real a menos para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Fingimos que formamos bons universitários e gastamos menos do que poderíamos com as crianças – que não podem fazer lobby nem “relações governamentais”.<sup>291</sup>

Isso porque os números são muito claros ao demonstrar que o crescimento total da rede privada em nada se compara ao crescimento dos alunos financiados. E o paradoxo entre o aumento dos gastos e do número de alunos no FIES e a expansão das matrículas poderia ser explicado da seguinte forma: “[...] muitas faculdades passaram a incentivar alunos já

<sup>288</sup> Com ampliado se quer dizer que a taxa de juros caiu praticamente para um terço (de 9% para 3,4%), o prazo para início de pagamento, a carência, foi aumentado de 6 para 18 meses, ao mesmo tempo que o prazo de quitação subiu para três vezes a duração da graduação mais 12 meses, além de se tornar operação de fluxo contínuo, que permitia aos alunos por ele optarem a qualquer momento. Cf.: BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Histórico*. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>289</sup> PRAÇA, Sérgio. O fracasso da Kroton em um governo liberal. *Revista Exame*, 9 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/blog/sergio-praca/o-fracasso-da-kroton-em-um-governo-liberal/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>290</sup> PRAÇA, Sérgio. O fracasso da Kroton em um governo liberal. *Revista Exame*, 9 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/blog/sergio-praca/o-fracasso-da-kroton-em-um-governo-liberal/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>291</sup> PRAÇA, Sérgio. O fracasso da Kroton em um governo liberal. *Revista Exame*, 9 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/blog/sergio-praca/o-fracasso-da-kroton-em-um-governo-liberal/>. Acesso em: 2 jun. 2020.



matriculados a não pagarem a própria mensalidade, mas a entrar no Fies – que, por sua vez, repassa os valores diretamente para as instituições, sem atraso ou inadimplência”. As estratégias de incentivo à adesão foram diversas, como: “distribuição de tablets, feirões para explicar o financiamento e até prêmios para quem indicasse um amigo”. Só em 2013, “mais de cem instituições tinham mais de 60% dos estudantes com mensalidades financiadas pelo governo”, sendo que “várias dessas ou não existiam em 2010 ou tinham apenas uma ou duas turmas de graduação – mas, à época de publicação das reportagens, contavam com milhares de alunos ligados ao Fies”.<sup>292</sup>

De fato, o incentivo governamental foi elevado por muito tempo. Entre 2014 e 2018, porém, “o número de estudantes financiados pela União caiu de 733 mil para 82 mil por ano”<sup>293</sup>. No Governo Dilma Rousseff, os critérios de concessão foram alterados em 2015, com uma limitação do índice de reajuste anual das mensalidades e o critério combinado de avaliação do aluno no ENEM (mínimo de 450 pontos e nota maior do que 1 na redação). A maior alteração, no entanto, foi a limitação da concessão aos estudantes que comprovassem renda familiar mensal bruta *per capita* de até dois salários-mínimos e meio.<sup>294</sup>

A alteração, porém, não foi capaz de impedir os atrasos em repasses, que foram ocorrendo sistematicamente e prejudicando as instituições de ensino de pequeno porte. A conjugação entre o FIES e o ProUni fez, ao longo dos anos, com que o governo tivesse não só que pagar as faculdades com títulos públicos (revertidos para quitação de tributos federais), mas em dinheiro, considerando que as instituições já tinham a isenção tributária em decorrência do ProUni.<sup>295</sup>

Em 2018, novas alterações dividiram a modalidade de financiamento entre vagas com juros zerados para os estudantes com renda *per capita* mensal familiar de até três salários mínimos e outra para os estudantes com renda até cinco salários mínimos (P-Fies, uma

---

<sup>292</sup> BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D’Água, 2017. Disponível em: [http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPEPSP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPEPSP_HD-aprimorado-14mai19.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020. p. 42.

<sup>293</sup> DESIDÉRIO, Mariana. Onda que vai, onda que vem. *Revista Exame*, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/onda-que-vai-onda-que-vem/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>294</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 11 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies referente ao primeiro semestre de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 1, edição n. 238, p. 12-14, 14 dez. 2015. Disponível em: [http://fies.mec.gov.br/arquivos/port\\_normativa\\_13\\_11122015.pdf](http://fies.mec.gov.br/arquivos/port_normativa_13_11122015.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>295</sup> KOIKE, Beth; PERES, Bruno. MEC já deve R\$ 5 bi em repasses de Fies. *Valor*, 23 set. 2016. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2016/09/23/mec-ja-deve-r-5-bi-em-repasses-de-fies.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

modalidade com recursos de bancos privados).<sup>296</sup> Não foi suficiente, no entanto, para prevenir os atrasos, que, no Governo Bolsonaro, foram creditados a “problemas de sistema”.<sup>297</sup>

No mesmo ano, foi indicado como dilema a escolha das grandes instituições de ou manter “uma agressiva estratégia de captação de alunos, colocando em risco suas margens”, ou priorizar os resultados, abrindo mão do crescimento.<sup>298</sup> Mesmo assim, as gigantes Estácio e Kroton viram suas ações terem alta na bolsa com as afirmações do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, sobre o setor privado ser “o principal agente na expansão do ensino superior”<sup>299</sup>. Isso, é claro, poucos meses depois da afirmação do Ministro anterior, Ricardo Vélez Rodrigues, de que daria início à Lava Jato da Educação, para apurar fraudes no uso do FIES.<sup>300</sup>

Com a abertura pública dos valores financiados, ficou clara a distorção das mensalidades. Em resumo, os alunos inscritos pelo FIES tinham valor superior aos demais, no esquema denominado de “Farra do FIES”:

A tese era que, como o aluno Fies não tinha sensibilidade a preço durante o curso, uma vez que só pagaria depois de formado, elevações de preços eram menos combatidas. O aluno Fies chegou a responder por 60% da base da Kroton, enquanto nas concorrentes era cerca de 40%.

Um relatório do TCU (Tribunal de Contas da União) mostrou que, sem o controle das mensalidades pelo governo, as redes de ensino superior cresceram muito.

De 2010 a 2015, o lucro da Estácio subiu 565%; o da Ser Educacional, 483%; e da Ânima, 819%. O lucro da Kroton, impulsionado também pelas aquisições, avançou 22.130%.<sup>301</sup>

O diretor de relações com investidores da Kroton à época, Carlos Lazar, rebateu as acusações afirmando que o valor das mensalidades refletia não uma fraude, mas sim o próprio

<sup>296</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2016, de 21 de novembro de 2019. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies e do Programa de Financiamento Estudantil – P-Fies referente ao primeiro semestre de 2020. *Diário Oficial da União*, Seção 1, edição n. 238, p. 114, 22 nov. 2019. Disponível em: [http://fies.mec.gov.br/arquivos/port\\_normativa\\_13\\_11122015.pdf](http://fies.mec.gov.br/arquivos/port_normativa_13_11122015.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>297</sup> SORIMA NETO, João. MEC não repassou R\$ 3 bilhões em recursos do Fies a instituições de ensino superior. *O Globo*, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-nao-repassou-3-bilhoes-em-recursos-do-fies-instituicoes-de-ensino-superior-23584277>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>298</sup> MARGENS menores e menos concentração: o ensino privado sem Fies. *Revista Exame*, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://exame.com/negocios/margens-menores-e-menos-concentracao-o-ensino-privado-sem-fies/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>299</sup> ESTÁCIO e Kroton sobem na Bolsa com declarações do ministro da Educação. *Revista Exame*, 7 jun. 2019. Disponível em: <https://exame.com/mercados/estacio-e-kroton-sobem-na-bolsa-com-declaracoes-do-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>300</sup> MAMONA, Karla. Lava Jato da Educação assusta e empresas podem ser penalizadas na Bolsa. *Revista Exame*, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://exame.com/mercados/lava-jato-da-educacao-assusta-e-empresas-podem-ser-penalizadas-na-bolsa/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>301</sup> RAGAZZI, Ana Paula. Kroton busca crescer e atrair investidor após cortes no Fies. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/kroton-busca-crescer-e-atrair-investidor-apos-cortes-no-fies.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

objetivo do FIES de dar acesso a cursos mais caros. Todavia as pesquisas mostraram a existência, por exemplo, de cursos de educação física que custavam R\$2.000,00, quatro vezes o valor da concorrência.<sup>302</sup> Foram essas inconsistências, inclusive, motivo da apresentação de Tiago Ring, analista da Kapitalo, que, após criticar o grupo, foi demitido.<sup>303</sup>

Mesmo depois da “Farra do FIES”, já favorecida pelos eventos anteriores<sup>304</sup>, a Kroton afirmou, em fevereiro de 2020, que sua expectativa para novos estudantes matriculados seria igual ou até 5% menor na comparação com 2014.<sup>305</sup> Isso após ter criado seu próprio parcelamento estudantil, o PEP, no qual o aluno paga um percentual da mensalidade durante seus estudos e financia o restante.

Não à toa, no cenário do novo coronavírus, Galindo chegou a afirmar, como justificativa para a redução do número de graduações presenciais (de 59 para 15), que a estrutura da empresa “era para um cenário com Fies e sem Covid” e que “hoje não temos Fies e temos Covid”.<sup>306</sup> A declaração apenas comprova que o processo de aproveitamento do financiamento público sempre fez parte da estratégia empresarial.

A junção da utilização maciça de financiamento, com toda a estrutura de controle acionário e executivo segue uma lógica baseada na filosofia empresarial na visão do próprio grupo, como se demonstrará a seguir.

### **3.5 Filosofia empresarial na visão da Kroton e o modelo de negócios baseado na metodologia**

Ao longo dos anos, a Kroton foi se firmando no mercado como uma empresa educacional forte e inovadora. Não é desconhecida das demais empresas a ideia de

<sup>302</sup> RAGAZZI, Ana Paula. Kroton busca crescer e atrair investidor após cortes no Fies. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/kroton-busca-crescer-e-atrair-investidor-apos-cortes-no-fies.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>303</sup> SAMOR, Geraldo; VIRI, Natalia. EXCLUSIVO: analista deixa gestora após crítica fundamentada ao FIES. *Brazil Journal*, 12 jan. 2017. Disponível em: <https://braziljournal.com/analista-deixa-gestora-apos-critica-fundamentada-ao-fies>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>304</sup> A título comparativo, embora 2018 tenha sido o ano com maior atraso de pagamento e mudanças de regras, ainda assim, só no primeiro semestre, a Kroton recebeu mais de R\$1 bilhão do governo. Isso sem contar os incentivos fiscais do ProUni. Cf.: KROTON e Estácio levam R\$1,3 bi do Fies. *Monitor Mercantil*, 2 ago. 2018. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/kroton-e-est-cio-levam-r-1-3-bi-do-fies>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>305</sup> KROTON diz que Fies perdeu relevância para negócio. *G1 Website*, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-diz-que-fies-perdeu-relevancia-para-negocio.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2020 e SOUSA, Dayanne; GAZZONI, Marina. Kroton admite que pode perder alunos por causa do Fies. *Revista Exame*, 20 mar. 2015. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/kroton-admite-que-pode-perder-alunos-por-causa-do-fies/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>306</sup> In: KOIKE, Beth. Cogna vai reduzir graduação presencial. *Valor Econômico*, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://forumensinosuperior.org.br/noticias/item/cogna-vai-reduzir-graduacao-presencial>. Acesso em: 16 out. 2020.

intencionalmente propagar conceitos de inovação como base para todos os tipos de negócio, como se o fato de estar a tom com as novas tecnologias fosse, por si só, o indicativo do sucesso. Foi inclusive devido a sua posição nesse sentido que Rodrigo Galindo foi criticado por Gregório Duvivier, após uma fala na qual o CEO afirmou ser prática da Kroton fazer processos de consultoria, chamar os consultores, ver todas as propostas “para aprender” e não contratar nenhum.<sup>307</sup>

Não se despreza aqui nesta tese o trabalho de sua equipe e funcionários, que certamente têm sua razão ao entender ser este o caminho para o acesso amplo da educação superior. O objetivo é demonstrar como uma simples ferramenta de metodologia pode ser utilizada como plataforma para ampliação de lucros e transformação do ensino em mercadoria. Se isso é uma estratégia ética ou não, se é positiva ou não, fica a cargo do leitor, por ser avaliação subjetiva e por estar dentro do projeto de educação que o Brasil optou por construir desde o início do século XX.

A filosofia empresarial da Kroton e agora da Cogna sempre foi muito clara e essa é questão que merece reconhecimento. Afinal, não é simples organizar e manter crescendo uma empresa por mais de meia década sem que estejam muito bem definidos os valores empresariais, que seriam os seguintes:

**Missão:** melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, gerando valor de forma sustentável.

**Visão:** ser referência em educação como a melhor escolha para estudar, trabalhar e investir, líder nas localidades onde atua.

**Valores:**

- Paixão por educar: somos educadores movidos pela paixão em formar e desenvolver pessoas.
- Respeito às pessoas: respeitamos a diversidade e cultivamos relacionamentos.
- Honestidade e responsabilidade: agimos com integridade, transparência e assumimos os impactos de nossas ações.
- Fazer acontecer: transformamos as nossas ideias em realizações.
- Foco em geração de valor: buscamos em nossas ações a geração de valor sustentável.
- Trabalhar junto: unimos esforços para o mesmo propósito.<sup>308</sup>

E, por isso, todos os processos empresariais pelos quais a Cogna passou, com aquisições, fusões e novas divisões, foram inevitavelmente baseados na visão de mundo

---

<sup>307</sup> Vídeo com a fala de Galindo disponível em: #GREGNEWS com Gregório Duvivier | KROTON. [S. l.: s. d.], [2018]. Vídeo (20 min). Publicado por HBO Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L94s-qQQ5vI>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>308</sup> KLOCH, Hermínio. Kroton Educacional e a paixão por educar. *Apresentação no 19º CIAED*. [2013]. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/1357027/>. Acesso em: 3 jun. 2020. Slide 5.

claramente comunicada por seus gestores. Repise-se: não há aqui desprezo pela missão institucional, mas apenas questionamento do mecanismo de utilização da metodologia a favor da lucratividade e – como talvez seja demonstrado ao final – da mercantilização do ensino.

Essa transição só foi possível, ao que tudo indica, a partir da compreensão de que seria necessário desenvolver algo que ocupasse o papel do financiamento que iria terminar. Esse algo foi, no caso da Kroton, a sala de aula invertida. Para que fosse aceita como uma alternativa plausível às aulas exclusivamente presenciais, foi necessário alterar a comunicação, inserir novos discursos publicitários que reforçaram a educação como *commodity* e a visão da Kroton como uma entidade séria.

Em análise detida sobre esses discursos que transformam a educação em mercadoria, Marcelo Siqueira Maia V. Mocarzel indicou que, entre 1997 e 2001, foram encontrados na Revista Veja apenas 10 anúncios de IES particulares, ao passo que, “somente entre setembro e dezembro de 2007, logo após o IPO da Kroton, temos dez anúncios veiculados”. O que o levou a concluir que:

[...] neste momento, passou a interessar às instituições de Educação Superior se posicionarem estrategicamente no meio impresso semanal de maior circulação no país. Acreditamos que esse comportamento tenha sido diretamente influenciado pelo contexto, marcando, possivelmente, uma tentativa de atração de investidores. Os meios de comunicação passam, inclusive, a celebrar essa escalada financeira dos grupos educacionais [...].<sup>309</sup>

O plano de negócios da Kroton não precisa, no entanto, ser analisado por meio de suas propagandas – embora a investigação revele muito sobre isso. Suas próprias manifestações já indicam a que veio: fazer negócios, mesmo que “sem Fies e com Covid”. Seu plano não é outro senão entregar o que o consumidor quiser, como bem colocou Raquel Salvador:

O modelo da Kroton é a aposta mais segura que se pode fazer em qualquer ramo de atividade: entregar produtos e serviços para uma população ávida por consumi-los. Se a demanda é ensino a distância, ela compra a Unopar. Se o Norte e Nordeste estão carentes de centros universitários, ela adquire uma rede local de ensino superior para oferecer o produto. Se em determinada região o atalho para o crescimento é a educação fundamental, o grupo adota sua metodologia de ensino básico. É a política do tudo ao mesmo tempo agora, para aproveitar qualquer oportunidade que surja no

---

<sup>309</sup> MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia V. *A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil*. 265 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2020. p. 163-164.

meio do caminho. “Educação tem de ser tratada como qualquer outro negócio”, diz o CEO da Kroton.<sup>310</sup>

Ao lado de Anísio Teixeira e José Garcez Ghirardi, seu CEO é também um advogado que se especializou pela FGV, já que “não teve tempo de parar tudo e fazer um MBA”<sup>311</sup>. Conforme expressa Raquel Salvador, a:

[...] impressão é de que Galindo, hoje com 35 anos, está em um permanente *road show*. Tem todos os números da empresa na ponta da língua. Alunos, para ele, são clientes. Cursos são produtos. E polos de ensino viram franquias, onde a Kroton monta toda a estrutura (salas de aula, bibliotecas e espaço de convivência) e recebe um percentual da receita líquida trazida pelos alunos.<sup>312</sup>

Salvador resume, por fim, o que significa o plano de negócios da Kroton, ao indicar que o que antes era impossível – fundir diversos negócios educacionais, pela impossibilidade de mudanças bruscas de currículo – ficou fácil na gestão de Galindo. E a forma de executar uma absorção recorde de novas faculdades sem esbarrar em lentas incorporações de equipe se dá com base em um modelo acadêmico baseado em uma tecnologia que diminui as aulas presenciais, cuidando sempre para acertar as notas médias nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).<sup>313</sup> Dessa maneira:

Para que a metodologia criada pelo Iuni funcione, todos os alunos de um mesmo curso precisam ter a mesma grade curricular. Quando uma nova faculdade é comprada, ela raramente tem a mesma metodologia de ensino e currículos da Kroton. É preciso, então, esperar pelo menos quatro anos para equalizar essa situação, já que só é possível mexer no currículo dos novos alunos. Aqueles que estão cursando a faculdade, seja no primeiro ou no último semestre, precisam ir até o fim com o modelo antigo. O Iuni desenvolveu um sistema no qual, em seis meses, todos os novos alunos entram num modelo acadêmico único. Galindo explica como isso funciona na prática. “A gente analisa cada turma separadamente, cria matrizes de adaptação para cada uma delas, comparando o currículo base da Kroton com o da faculdade comprada e considerando tudo o que ele cursou anteriormente e que pode ser aproveitado.” No total, são oito grades curriculares. Uma para

---

<sup>310</sup> SALVADOR, Raquel. A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*, 3 abr. 2012. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acesso em 19 jul. 2020.

<sup>311</sup> SALVADOR, Raquel. A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*, 3 abr. 2012. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acesso em 19 jul. 2020.

<sup>312</sup> SALVADOR, Raquel. A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*, 3 abr. 2012. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acesso em 19 jul. 2020.

<sup>313</sup> SALVADOR, Raquel. A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*, 3 abr. 2012. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acesso em 19 jul. 2020.

cada um dos oito semestres que compõem um curso de quatro anos.<sup>314</sup> (Grifo nosso).

Além de colocar todos os alunos, em um prazo de seis meses, no mesmo modelo acadêmico das demais faculdades já incorporadas, o corpo administrativo de cada uma das adquiridas é enxugado ao máximo, em uma centralização de serviços que abrange as áreas de recursos humanos, *marketing*, compras e outras. No entanto, a diminuição de custos – elemento central do plano de negócios – tem uma fonte essencial, diferente da centralização dos setores administrativos. Essa fonte é a metodologia de ensino adotada.

No contexto histórico internacional e nacional, portanto, houve grande estímulo à adoção da educação como *commodity*, priorizando a parte tecnicista e a visão das universidades como organizações – e não como instituições. Além dessa conjuntura externa, o contexto interno, empresarial, também apontava para o aproveitamento total de tudo que a lei e a opção nacional e internacional poderiam oferecer.

Não fosse a metodologia escolhida pela Kroton, no entanto, possivelmente sua posição como concorrente não estaria tão à frente. Por isso, muito mais do que o que ocorreu externamente, buscar-se-á demonstrar, no próximo capítulo, se de fato a metodologia adotada – sala de aula invertida – foi o verdadeiro *secret sauce* do caso em análise, questionando-se em qual medida sua introdução foi um dos fatores mais preponderantes para a prevalência do Grupo na liderança do mercado e para a perpetuação da mercantilização educacional.

---

<sup>314</sup> SALVADOR, Raquel. A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*, 3 abr. 2012. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acesso em 19 jul. 2020. (Grifos nossos).

#### **4 A SALA DE AULA INVERTIDA COMO BASE DE UM MODELO DE NEGÓCIO QUE PERPETUA A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO**

O objetivo inicial desta tese, após o procedimento da primeira qualificação, era demonstrar como a sala de aula invertida utilizou políticas públicas para transformar o ensino jurídico da Kroton em um dos negócios mais rentáveis da atualidade, tendo papel crucial na substituição do já exaurido FIES. No entanto, ao elaborar a pesquisa e submetê-la à segunda qualificação, ficou evidente que a metodologia estava apenas a favor de algo muito maior: a mercantilização do próprio ensino.

Não à toa, unem-se neste capítulo as concepções iniciais de educação, a partir de Dewey, que passaram por transformações nas quais os economistas tiveram muito mais voz do que os bacharéis-educadores. Longe de ser “apenas uma metodologia”, a sala de aula invertida se baseia na inversão que ocorreu há décadas, quando os rumos da educação foram definidos pela lógica econômica e não pela lógica social. Embora não seja em si prejudicial – nenhuma ferramenta o é –, a metodologia que será analisada neste capítulo foi usada como mais um dos instrumentos aptos a perpetuar a mercantilização; e essa instrumentalização tem seu expoente no modelo de negócio da Kroton, pois, como será demonstrado, foi capaz de aumentar a distância entre esse grupo e os demais grupos educacionais na corrida pelo primeiro lugar do mercado.

Para introduzir o estudo da SAI, os primeiros tópicos tratarão de sua concepção segundo o grupo Kroton e de acordo com seus teóricos originais. A partir daí, será possível argumentar sobre sua relação com a manutenção do ensino superior jurídico como *commodity*, apoiada no paradoxo do acesso à educação e na real inversão da sala de aula.

##### **4.1 A sala de aula invertida como metodologia a favor da mercantilização do ensino**

Na versão de 2020 do site institucional da Cogna, são apontados para a graduação 321 mil alunos presenciais e 459 mil alunos EaD, somados a 189 mil alunos de educação continuada, 36 mil alunos de ensino fundamental e médio, com livros distribuídos a 33 milhões de alunos da rede básica e produtos que atingiram 1,3 milhão de alunos.<sup>315</sup> Em razão de sua expressividade e dedicação na elaboração de um método pedagógico próprio – a sala de aula invertida, no *Kroton Learning System 2.0* –, entende-se ser adequado o estudo desse método, comparando-o com os já existentes – inclusive com o conceito originário,

---

<sup>315</sup> COGNA. *Perfil Corporativo*. s/d. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/a-kroton/perfil-corporativo/>. Acesso em: 3 jun. 2020.



denominado *flipped classroom*, sendo relevante o cotejamento com os dados de ensino norte-americanos, de onde teoricamente teria se originado a proposta.

A ideia em si parece beneficiar muito o docente do ensino superior jurídico, que receberia alunos na sala de aula presencial apenas para elaborar dinâmicas e resolver problemas reais (os denominados casos concretos), dispensando a repetição de conteúdo que tradicionalmente ocorre. Por que, então, questionar o método pedagógico da SAI, em sua aplicação pelo Grupo Kroton no ensino superior jurídico brasileiro? O motivo é simples, como indica o relato sobre um dos encontros entre MEC, CNE e OAB: preocupa-se com a demissão em massa dos docentes de graduação, já que “para que ter muitos professores se apenas um é o suficiente?”. De acordo com o Blog Exame de Ordem, a preocupação dos grandes conglomerados da educação com os docentes se distancia da questão pedagógica, fixando-se no caixa e na lucratividade.<sup>316</sup>

Esse problema vem sendo abordado com frequência ainda maior no Governo Jair Bolsonaro, com a expectativa de que todos os cursos se adaptem à modalidade EaD, em especial após a brusca transição ocasionada pelo novo coronavírus. No tocante a este tópico, é a imposição de uma nova mentalidade que interessa ao raciocínio de adaptar as aulas ao novo contexto. Ressalte-se aqui que existe uma diferença entre aula digital e aula digitalizada, sendo a primeira já criada para o ambiente virtual e a segunda a mesma aula presencial, mas ministrada por meios telemáticos. Essa segunda, inclusive, foi prevista já na LDB/1971, que afirmava ser possível utilizar o ensino a distância nos cursos de educação supletiva (art. 25), e vem sendo, via de regra, a escolha para este momento de pandemia. Em outras palavras: pegase a mesma aula (em formato de palestra) e a única mudança é o meio; se antes o aluno se sentava e olhava para o professor a poucos metros, agora ele se sentará à frente do computador e olhará para o professor pela tela; o conteúdo da aula e a forma de ofertá-la continuam os mesmos. Não é dessa aula que esta tese trata.

O problema desse tipo de transposição – aula presencial para aula digitalizada – não está propriamente no meio, mas sim no fato de que o próprio formato de ensino provém do que Paulo Freire chamou de educação bancária.<sup>317</sup> Se, em sala de aula, os alunos recorrem ao celular para fugirem das longas palestras que esse modelo oferece, no ensino telemático basta desligar o microfone e a câmera e ir fazer outra coisa, enquanto o professor fala para o nada.

---

<sup>316</sup> BLOG EXAME DE ORDEM. Vem aí a graduação em Direito 100% EAD. *Blog Exame de Ordem Website*, 12 jun. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MqS9W6>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>317</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

A proposta da sala de aula invertida é outra – pressupõe um momento presencial e, no Direito, ainda nem sequer pode ser totalmente digital – e, exatamente por isso, merece maior atenção, pois, da mesma forma que pode ser vista como instrumento de uma educação libertadora, também pode assumir o papel de perpetuadora da mercantilização.

A título de esclarecimento, na visão de Freire, a educação bancária tem como foco a narração: “Narração ou dissertação que implica num sujeito – narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar”<sup>318</sup>. E essa narração pode assumir o formato presencial ou ser digitalizada, já que:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida.<sup>319</sup>

Seu oposto, a educação libertadora, pressupõe um educador humanista, cuja “ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido de doação, da entrega do

<sup>318</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020. p. 37.

<sup>319</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020. p. 38.

saber”<sup>320</sup>. Repise-se, por ser fator primordial nessa análise: a experiência vivida atualmente no contexto do novo coronavírus na maioria das vezes não se relaciona com a sala de aula invertida – nem a original nem a da Kroton. O que vem ocorrendo com a pandemia é uma experiência na qual se digitaliza a sala de aula tradicional. Na sala de aula invertida, mesmo na concepção da Kroton, que será abordada na sequência, a aula já é projetada para os meios telemáticos; ela nunca poderá ser transposta totalmente para o presencial, embora em ambas esteja presente a educação bancária, que, no modelo de negócios da Kroton, auxilia na perpetuação da visão do ensino superior como *commodity*.

O que esta tese aborda, portanto, quando trata de uma faceta da sala de aula invertida (pré e pós-aula), é a aula digital, aquela já criada para ser ministrada em ambiente diverso do presencial e, mais do que isso, sem o acompanhamento docente síncrono. Representativo das controvérsias que envolvem esse modelo, um vídeo do Institute for Teaching and Learning Innovation faz a conexão com o tema. O professor doutor Jason Tangen, um *senior lecturer* da School of Psychology, ao tratar do método *flipped classroom*, afirma que vem adotando sem ressalvas a seguinte afirmação: “se você pode ser substituído por um vídeo, então você provavelmente deveria ser”<sup>321</sup>. O que Tangen diz aqui pode ser interpretado também no sentido de que as narrativas da educação bancária não precisam do professor para serem passadas adiante. O papel docente é outro; um que nenhum vídeo pode cumprir.

Porém a sala de aula invertida da Kroton não lembra, nem de longe, o *flipped learning* (aprendizagem invertida), nem a *flipped classroom* (sala de aula invertida), como se verá no próximo tópico.<sup>322</sup> No caso do grupo, entra em cena a grande questão das aulas digitais, por inexistir melhor forma de cortar custos do que não necessitar de estrutura física nem de grande corpo de docentes; e a SAI da Kroton permite exatamente essa redução, enquanto o *flipped learning* vai – em tese – em sentido contrário.

Há indícios, no Brasil, de utilização do referido método como forma de substituição do professor e, portanto, de redução de custos, o que seria essencial para impulsionar o ensino superior jurídico como produto de alta lucratividade. Nesse caso, embora se mantenha a figura

---

<sup>320</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020. p. 40.

<sup>321</sup> TANGEN, Jason. In: FLIPPED CLASSROOM – What is it? Institute for Teaching and Learning Innovation. [S. l.: s. n.], 22 abr. 2013. 1 vídeo (1min27). Publicado pelo canal UQ ITaLI. Disponível em: <https://youtu.be/bT4TC0VzFm4?t=32s>. Acesso em: 3 maio 2018.

<sup>322</sup> O *flipped learning* é a evolução atual da *flipped classroom*. O que começou com uma inversão apenas dos momentos de aula se tornou um método pedagógico no qual toda a estrutura da disciplina é pensada de forma invertida: começa-se pelo objetivo final que o aluno deve alcançar e a partir dele se planejam os conteúdos de forma invertida. No *flipped learning*, não é essencial nenhuma divisão específica de pré-aula e aula; ao contrário, são utilizados diversas ferramentas e muitos modelos de ensino em uma mesma disciplina.

do professor, a SAI faz – ao contrário da proposta inicial – com que ele se torne mero repetidor do conteúdo já programado e tido pela IES como sendo o melhor, automatizando-o e reduzindo sua necessidade e papel, além de prejudicar sua relação com os alunos.

Para verificar se essa hipótese é verdadeira, é necessário passar pelo conceito de sala de aula invertida, sua aplicação genérica e específica, comparando-o, ao final, com a aplicação norte-americana, que seria em tese sua origem e inspiração. É o que será feito nos próximos tópicos, definindo primeiro o conceito conforme a Kroton e depois a aplicação genérica no Brasil e o conceito original.

#### **4.1.1 Conceito de sala de aula invertida de acordo com a Kroton**

A Kroton vem há muito divulgando o modelo de SAI como seu fundamento básico de modelo pedagógico – que seu CEO denominou de *secret sauce* – e, por isso, componente também do plano de negócio que ela empreende. Nesse sentido, esta seção se limitará a indicar trechos de sites e comunicados de autoria da própria Kroton, nos quais foi sendo delineado esse conceito.

Em vídeo informativo sobre o KLS 2.0, fica explícita a ideia de que a tecnologia teria papel transformador da educação como ferramenta de construção do conhecimento. Assim, o sistema seria responsável pela construção desse caminho, com o fim de “garantir a empregabilidade dos alunos”, permitindo criar uma competência (junção do saber do fazer, do ser e do conviver) por meio de tecnologias de informação e comunicação, tais como: objetos digitais, aulas modelo, aulas práticas, livros interativos, webaulas, atividades práticas supervisionadas (ATPS).<sup>323</sup>

Os pilares do sistema seriam divididos entre aqueles de padronização (*adaptive learning* – com base no método japonês do Kaizen – e gerenciamento de rotina – evitando o desperdício), PDCA<sup>324</sup> (regime seriado flexível – com fundamento na flexibilidade – e *just-in-time learning* – com o sistema Pull) e inovação, fundada em adaptabilidade e atratividade. No entanto, para a construção do conteúdo, a ferramenta utilizada é focada no PDCA, ou seja: há uma escolha do que é mais importante como conteúdo e sua organização (*PLAN*), depois sua produção e disponibilização via tecnologias (*DO*), seguida da distribuição do conteúdo /

---

<sup>323</sup> KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>324</sup> O PDCA é um ciclo de gestão. A sigla significa Plan, Do, Check e Act, abordando organização e escolha, disponibilização, distribuição e avaliação, na lógica escolhida pela Kroton para o KLS 2.0.

oferta das disciplinas em diferentes modalidades de ensino (*CHECK*), finalizando com a avaliação dos processos dos alunos, professores e gestores (*ACT*), formando o ciclo PDCA.<sup>325</sup>

Os conteúdos, assim, são vistos como derivados exclusivamente das competências que cada aluno precisa ter para ser bem-sucedido em sua profissão. Com base no *Balance Scorecard* (BSC), define-se: perfil desejado, área de atuação, subáreas de conhecimento específicas e, finalmente, as competências que o egresso precisará na vida profissional. Cada disciplina é dividida em competências gerais, derivadas em competências técnicas (o que o aluno precisa saber aplicar para responder a situações concretas) e divididas em produtos (o que o estudante precisa entregar como resposta ou solução para os problemas, ou seja, as atividades avaliativas). Só a partir do produto é que são elaborados os conteúdos, que são os elementos fornecidos aos alunos como processo de aprendizado. O plano de aulas se divide em 15 aulas modelo baseadas no modelo da *flipped classroom*, que, segundo a Kroton, fundamenta-se em autoestudo, aula presencial, teleaula e plataformas de ensino adaptativo.<sup>326</sup>

Na aula modelo, o conteúdo é dividido em três “tempos didáticos”: pré-aula, aula presencial e pós-aula. Na pré-aula, a aprendizagem é feita em casa, por meio de webaula, livro didático e atividade diagnóstica. Na aula presencial, a estrutura é dividida em “pensando a aula”, “problematizando a aula”, “provocando novas situações” e “avaliação formativa”. A pós-aula é reservada para as “atividades de aprendizagem”.<sup>327</sup>

Na divisão das aulas modelo, há uma subdivisão em seção de conteúdo e, para cada seção, uma webaula. Conforme a instituição, a webaula é um “material educacional de estudo autônomo, provocador de aprendizagem, que apresenta o conteúdo e incentiva o aluno a buscar mais informações no livro didático e na aula presencial”. Um conjunto de 4 seções forma uma unidade de ensino e um conjunto de 4 unidades forma um livro didático digital, que seria um ambiente interativo, para ler, ouvir, ver e sentir o conteúdo.<sup>328</sup>

A sistemática do KLS 2.0 se baseia em pilares divididos entre formação para a empregabilidade, ensino baseado em competências e personalização em escala. O primeiro parte do pressuposto de que, “no Brasil, o diploma de ensino superior potencializa as oportunidades no mercado de trabalho. Um dos focos do KLS 2.0 é justamente a empregabilidade dos alunos, aproximando-os das empresas”. Já as competências, que

<sup>325</sup> KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>326</sup> KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>327</sup> KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>328</sup> KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

impactam diretamente as metodologias de ensino, envolvem não “só habilidades técnicas, mas também competências socioemocionais, como comunicação, trabalho em equipe, resiliência e comprometimento com metas”, haja vista que, segundo a Kroton, esses elementos são valorizados pelos empregadores.<sup>329</sup>

Interessante notar que o Grupo disponibiliza um canal de conexão com empresas, que definem o que – para elas – seria importante como qualificações desejadas. A vantagem, segundo indicam, é a possível atualização de todas as aulas, já que elas se baseiam não em conceitos, mas em competências que entes externos (empresas) fixaram. Na realidade, isso significa ser possível concluir a Graduação com várias competências que eram tidas como importantes no passado, mas que agora não o são mais, já que quem as define é o mercado e não a ciência jurídica, que se baseia, por outro lado, em conceitos propedêuticos.

O sistema, lançado em 2015, teve rápida expansão. Em apenas um ano, 79% dos alunos do grupo já tinham acesso a pelo menos uma disciplina desenvolvida só para o sistema e 29% já acessavam ao menos cinco.<sup>330</sup> E a sala de aula invertida foi tida como protagonista, como demonstra trecho da própria cartilha sobre ensino superior da Kroton, de 2016:

Para que os alunos desenvolvam as competências desejadas pelo mercado de trabalho, o KLS 2.0 se utiliza de um conceito chamado de Sala de Aula Invertida. Nele, os estudantes têm acesso a materiais com o conteúdo antes da aula, como livros, textos e vídeo-aulas, para que possam mergulhar nos assuntos teóricos e se preparar para as discussões com a turma e o professor. Na aula, o professor se dedica a explicar os pontos essenciais da matéria e a propor discussões sobre situações da realidade profissional, instigando a reflexão por parte dos alunos e desenvolvendo suas habilidades socioemocionais. No pós-aula, o estudante encontra disponíveis textos complementares e vídeo-aulas que irão ajudá-lo a fixar e aprofundar o tema exposto, oferecendo atividades e reflexões. Desse modo, o KLS 2.0 consegue aumentar o rendimento das atividades em sala de aula, organizar o tempo de estudo fora dela e criar um espírito de parceria entre alunos e professores. Essa composição das aulas estimula o aluno a assumir o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo as habilidades intelectuais e as atitudes necessárias à sua formação.<sup>331</sup>

O funcionamento, como demonstrado, divide-se em (i) pré-aula, na qual se “desafia e incentiva o aluno por meio de webaulas, livros didáticos, textos e outros recursos apontados pelo professor”; (ii) aula mediada, tida como o “momento para trocar experiências e conhecimentos por meio da resolução de situações-problema em sala de aula” – dividindo-se

<sup>329</sup> KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>330</sup> KROTON. *Relatório de sustentabilidade 2016*. Ensino superior. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/01/Ensino-Superior-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

<sup>331</sup> KROTON. *Relatório de sustentabilidade 2016*. Ensino superior. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/01/Ensino-Superior-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

em introdução, na qual são levantadas ideias a partir do tema visto na pré-aula, desenvolvimento e explicação do assunto e conclusão, com um “resumo da matéria, retomando os pontos mais importantes e questionando os alunos, fazendo-os perceber e acompanhar os temas”; e (iii) pós-aula, “momento destinado à realização de novas atividades e desafios para aprofundar os conteúdos aprendidos e despertar os alunos para novos temas”.<sup>332</sup>

Em resumo, portanto, a metodologia da sala de aula invertida, segundo a Kroton, envolve três momentos. Apenas um deles seria presencial: a aula mediada. Seu objetivo consistiria em uma troca de experiências que levanta ideias a partir do que foi estudado individualmente, explica o assunto e resume a disciplina. Antes dela, o aluno teria acesso a webaulas, livros didáticos, textos e outros recursos que o professor indique, para, após o encontro presencial, realizar novas atividades.

Na plataforma do professor, a empresa reafirma que sua metodologia tem como base o modelo da SAI, relacionando-o ao protagonismo do aluno no ensino-aprendizagem, que se daria ao fazer com que este se desafiasse a aplicar os conhecimentos adquiridos. Essas habilidades derivadas da aplicação prática de conhecimentos seriam “exigidas pelo marco de trabalho do século XXI” – ou seja, uma escolha pela lógica econômica. Assim, a metodologia seguiria os seguintes passos: (i) aluno recebe o material didático; (ii) lê a unidade respectiva; (iii) elabora um contexto de aprendizagem reflexo de um cenário profissional ou não; (iv) parte desse cenário e elabora uma situação-problema; (v) vivencia a situação-problema e então constrói o conhecimento da reflexão até a resolução:

#### KLS 2.0 (Kroton Learning System)

Nossa metodologia é baseada no modelo de sala de aula invertida. Nela, o aluno passa a ser o protagonista do processo ensino-aprendizagem, e será provocado a resolver desafios, aplicando os conhecimentos que adquiriu na disciplina. Essa metodologia desenvolverá as habilidades e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho no século XXI, como o raciocínio crítico e solução de problemas, conhecimento social, cultural e liderança.

Em cada unidade do material didático você elaborará um contexto de aprendizagem que será o reflexo de um cenário - que pode ou não ser profissional. Partindo dele, em cada seção, você elaborará uma situação-problema relacionada. Ao vivenciar essas situações –problema, o aluno conseguirá construir o conhecimento desde a reflexão até a sua resolução.<sup>333</sup>

<sup>332</sup> KROTON. *Relatório de sustentabilidade 2016*. Ensino superior. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/01/Ensino-Superior-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

<sup>333</sup> KROTON. *KLS 2.0* (Kroton Learning System). Sala do Professor. Disponível em:

<http://cms.saladoprofessor.com.br/sala-do-professor/autor/autor-kls-2-0.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

A necessidade de aplicar uma metodologia nova, segundo a empresa, vem da junção de três fatores: “formação para a empregabilidade, ensino baseado em competências e personalização em escala”. Inclusive, em relação ao primeiro, cunhou o termo “Efeito Kroton”, para indicar o impacto de seus cursos superiores na renda dos formandos, que, no caso dos engenheiros, por exemplo, chegaria a 227%.<sup>334</sup>

O *Kroton Learning System*, atualmente em sua edição 2.0, não é utilizado somente em cursos exclusivamente a distância, mas sim como plataforma de suporte de todas as graduações do grupo, inclusive as semipresenciais, nas quais o aluno frequenta o polo de uma a três vezes por semana para ter aulas “presenciais”, que, em realidade, são aulas transmitidas ao vivo, com um momento de exercícios com um tutor.<sup>335</sup> Isso demonstra que a adaptação é geral, porém a Kroton não é a única empresa brasileira a utilizar a SAI. O Brasil tem como exemplos diversos métodos com aplicação genérica, que devem ser comparados com a aplicação original, norte-americana. É a proposta da próxima seção.

#### ***4.1.2 Aplicação genérica do conceito e sua comparação com a aplicação norte-americana original***

Sobre a aplicação genérica da sala de aula invertida, ou seja, dentro do Brasil mas fora do Grupo Kroton, indica Gabriel Elmôr que a divisão é sempre entre pré-aula, aula e pós-aula, por meio de um processo de conhecer o conteúdo essencial, para depois de um período – quinze dias, segundo ele – realizar um encontro presencial. Porém, mesmo no presencial, a aula começa com um teste on-line de verificação de aprendizagem, que cada aluno faz em seu dispositivo individual, sendo que o próprio aplicativo informa ao professor todas as notas.<sup>336</sup>

Serve, assim, como instrumento de conhecimento do docente, que sabe a condição de cada aluno e fica dele mais próximo. Para Andrea Ramal, isso torna o ensino mais personalizado. No entanto, ela reconhece a existência de um problema relacionado aos casos em que o aluno não chega preparado (ou seja, não fez a primeira etapa a distância, com leitura de textos e visualização de vídeos em casa) e tem para si transferida a responsabilidade pelo sucesso da metodologia ativa, afirmando que os “alunos precisam acreditar que vai ser bom”

---

<sup>334</sup> KROTON. *Relatório de sustentabilidade 2016*. Ensino superior. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/01/Ensino-Superior-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020. p. 25.

<sup>335</sup> UNOPAR. *Graduação semipresencial*. Disponível em: <https://eunaunopar.com.br/semipresencial/xanxere>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>336</sup> CANAL FUTURA. Conheça a sala de aula invertida | Conexão. [S. l.: s. n.], 10 ago. 2017. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pADyAN15cZ0>. Acesso em: 3 jun. 2020.



para que a SAI possa funcionar. Ao ser questionado sobre a autodisciplina como pressuposto desses processos, Elmôr acaba por indicar a necessidade de outras estruturas de retenção da atenção, como a gamificação.<sup>337</sup>

Explica o autor que um mesmo conteúdo de 1 hora de aula se transforma em 20 minutos de vídeo, sendo inclusive uma vantagem da técnica a possibilidade de “rebobinar o professor”, que também precisa estar capacitado para cumprir um bom papel. Por isso, indica colocar nas pré-aulas só “professores que sabem explicar”, enquanto outros cumprem seu papel docente nas demais etapas. Em síntese, nas palavras de Elmôr, “a gente busca o professor que tem facilidade para explicar, aquele *showman* e *show-woman*”; e isso permite, de acordo com Ramal, “a todos os professores não precisarem ser *showman* ou *show-woman* dentro da sala”. Quem não é pode escolher qual vai ser a pré-aula, ou seja, fica com o papel “central” na aprendizagem.<sup>338</sup>

Elmôr chama o processo estabelecido no Brasil como “Sala 7”, configurado pelo *flipped learning* mais sete princípios que fazem ela ser mais atraente, como o vídeo só na pré-aula, com conteúdo essencial, seguido por um *problem-based learning*, o estudo de caso e até o *peer instruction*, quando um aluno instrui o outro. O objetivo final seria o de dar mais voz ao aluno.<sup>339</sup>

Márcia Loch, ao explicar a estrutura da sala de aula invertida da Unisul, distingue a SAI de vídeo on-line, substituição do professor por ferramentas on-line, curso on-line e estudantes sem suporte. Para ela, existe um sentimento de empoderamento que a SAI oferta aos alunos e o momento presencial serviria para criar uma troca entre os pares na resolução de problemas.<sup>340</sup>

---

<sup>337</sup> CANAL FUTURA. Conheça a sala de aula invertida | Conexão. [S. l.: s. n.], 10 ago. 2017. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pADyAN15cZ0>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>338</sup> Seja lá o que “papel central na aprendizagem” signifique e por que o *showman* não se enquadraria nessa centralidade. CANAL FUTURA. Conheça a sala de aula invertida | Conexão. [S. l.: s. n.], 10 ago. 2017. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pADyAN15cZ0>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>339</sup> Desde que ele acredite que, com esse método, irá avançar, claro. CANAL FUTURA. Conheça a sala de aula invertida | Conexão. [S. l.: s. n.], 10 ago. 2017. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pADyAN15cZ0>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>340</sup> LOCH, Márcia. Fundamentos da sala de aula invertida. [S. l.: s. n.], 4 mar. 2016. 1 vídeo (25min29). Publicado pelo canal Márcia Loch. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-J17gweilCQ>. Acesso em: 3 jun. 2020.

No Brasil, portanto, a SAI vem sendo aplicada em um modelo trifásico, distinto de sua veia original estadunidense. No conceito pátrio, a metodologia se dá basicamente da seguinte forma:

[...] o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma.

Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas.<sup>341</sup>

Aprender sozinho em casa antes, com os recursos virtuais; fazer exercícios, estudos de caso e outros em sala, com o professor; fixar o que aprendeu em casa, por processos avaliativos. Eis a síntese do que os especialistas consideram o modelo mais avançado de SAI, fora do Grupo Kroton. Porém, deve-se perguntar se a forma de aplicação brasileira é equivalente à estrangeira.

A obra mais indicada por promotores da SAI no Brasil, o livro norte-americano *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*, de Jonathan Bergmann e Aaron Sams, foi em realidade construída para atender alunos do ensino fundamental e médio, haja vista seus autores serem professores nesses segmentos, especificamente ministrando aulas de ciências em pequenas escolas nos Estados Unidos.

Na nota inicial do livro, ao explicar os fundamentos da editora norte-americana responsável pela publicação, a International Society for Technology in Education (ISTE), aponta-se que esta é “a mais importante associação de educadores e líderes em educação, comprometidos em empoderar (capacitar) aprendizes e educadores conectados, por meio do uso efetivo da tecnologia *nos ensinamentos fundamental e médio* e na formação de professores”<sup>342</sup>. Mesmo inexistindo qualquer menção ao ensino superior no livro todo<sup>343</sup>, no Brasil houve uma interpretação no sentido de que o “livro é destinado a professores do ensino básico e superior”<sup>344</sup>.

<sup>341</sup> RAMAL, Andrea. Sala de aula invertida: a educação do futuro. *G1 Website*, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 2 maio 2020.

<sup>342</sup> BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad.: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*. p. v.

<sup>343</sup> Informação checada pela própria busca no aplicativo do Kindle, que disponibiliza a versão virtual da obra.

<sup>344</sup> FEITOSA, Raphael Alves. Resenha. BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: LTC, 2016. 104

Inicialmente, a autora desta tese entendeu ser mais adequado buscar um marco teórico que tratasse apenas sobre a educação superior – um artigo de autoria de Jacob Bishop e Matthew Verleger. Isso porque, de acordo com a ideia de Bergmann e Sams no referido livro, a sala de aula invertida nada mais seria do que uma inversão pura: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”<sup>345</sup>. É, portanto, ideia praticamente idêntica à de Bishop e Verleger, embora a obra de Bergmann e Sams tenha sido elaborada para professores de ciências do ensino fundamental e médio, enquanto os textos de Bishop e Verleger levam em conta o ambiente acadêmico universitário – mesmo que, como será apontado, partam do pressuposto de que a SAI está sendo aplicada apenas às matérias da abrangência STEM (*science, technology, engineering, and mathematics*).

No entanto, ao realizar a fase de pesquisa avançada necessária ao doutoramento, a autora obteve a certificação ministrada pelo instituto de Bergmann, o Flipped Learning Global Initiative.<sup>346</sup> Esse estudo detido sobre o *flipped learning* demonstrou com clareza em quais pontos – e são muitos – o KLS 2.0 se distancia do conceito original e até mesmo do atual. Em função dessa certificação, observou que o marco teórico mais adequado, nesse ponto, seria de fato o de Bergmann e Sams, que conseguiram transformar a *flipped classroom* em *flipped learning* ao longo dos anos que se seguiram à publicação de seu livro. Em síntese, a *flipped classroom* era uma estratégia simples de liberação do tempo do professor, que dava a mesma aula – bancária, diga-se de passagem – para diversas turmas, restando pouco tempo para o preparo de atividades que efetivamente fizessem seus alunos aprender.<sup>347</sup>

O conceito que, em geral, permeia o senso comum, seguindo o livro de Bergmann e Sams, trata como sala de aula invertida os casos nos quais os eventos que normalmente ocorrem dentro da sala acontecem, agora, fora dela e vice-versa. De acordo com Bishop e Verleger, “a sala de aula invertida é um novo método pedagógico, que emprega aulas em

p. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, e2835, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172017000100400&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100400&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 abr. 2020.

<sup>345</sup> BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad.: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*. p. 19.

<sup>346</sup> Trata-se do primeiro nível de certificação, denominado “Flipped Learning 3.0 Certification Level - I Master Class”, disponível em: <https://learn.flglobal.org/courses/FlippedCert-I>.

<sup>347</sup> Ressalte-se que é exatamente o modelo educacional dos EUA um dos mais mal avaliados do mundo e que, de fato, era necessária outra estratégia para aumentar o aprendizado dos alunos. Sobre essa discussão, sugere-se conferir a análise de duas brasileiras sobre o livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, de Diane Ravitch: OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGAO, Rita de Cássia Silva Godoi. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jul. 2020.

vídeo de forma assíncrona e utiliza problemas práticos como lição de casa, e solução ativa de problemas em grupo dentro da sala de aula. Ela representa uma combinação única para aprender teorias que antes eram consideradas incompatíveis [...]”<sup>348</sup>. Os autores vão além, classificando-a como uma “técnica educacional que consiste em duas partes: atividades interativas de aprendizagem em grupo dentro da sala de aula; e instrução direta individual pelo computador fora dela”<sup>349</sup>.

Os autores fazem uma comparação entre um conceito restrito de SAI e um conceito amplo, afirmando rechaçarem as definições que consideram a técnica como puramente indicativa de leitura fora da sala de aula e discussão dentro.<sup>350</sup> No conceito restrito, estariam dentro da aula somente leituras, exercícios práticos e resolução de problemas; fora dela, também os exercícios práticos e resolução de problemas, somados a aulas em vídeo. Na versão ampliada, dentro da aula estariam práticas de perguntas e respostas e resoluções de problemas em grupo, com questões abertas; fora, videoaulas, resolução de problemas com questões fechadas e prática de exercícios.<sup>351</sup>

Por isso pareceu, anteriormente, mais adequado adotar, como marco para a pedagogia apropriada ao ensino superior e para a análise do método pedagógico aplicado, o estudo de Bishop e Verleger, que realizaram pesquisa envolvendo o ensino superior, como já afirmado.<sup>352</sup> No artigo há extensa revisão de bibliografia, na qual os autores concentram as

---

<sup>348</sup> No original: “The flipped classroom is a new pedagogical method, which employs asynchronous video lectures and practice problems as homework, and active, group-based problem solving activities in the classroom. It represents a unique combination of learning theories once thought to be incompatible”. (BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 3 maio 2018. Tradução livre).

<sup>349</sup> No original: “We define the flipped classroom as an educational technique that consists of two parts: interactive group learning activities inside the classroom, and direct computer-based individual instruction outside the classroom.” (BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 1º maio 2020. p. 5. Tradução livre).

<sup>350</sup> BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 1º maio 2020. p. 5.

<sup>351</sup> BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 1º maio 2020. p. 5.

<sup>352</sup> BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 3 maio 2018.

publicações sobre o tema em estudos correlatos, além de conceituarem a sala de aula invertida e proporem medidas para sua aplicação. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o método já vem sendo aplicado há alguns anos e que existe um conceito fixo<sup>353</sup>, embora amplo, para sua utilização.

Ao entrar em contato com a Certificação ofertada pelo Flipped Learning Global Initiative, ficou evidente a total dissociação entre as práticas da Kroton e as práticas mundiais do *flipped learning* – estratégia pedagógica formada pela evolução da sala de aula invertida (*flipped classroom*), motivo pelo qual a autora retornou ao marco teórico de Bergmann e Sams, agora atualizado. Nesse sentido, foi de extrema valia compreender que o movimento de inverter a sala de aula tem como enfoque passar de uma aprendizagem passiva para uma ativa, um esforço em deixar de lado, em certa medida, a educação bancária. E isso nem de perto significa, como os dois especialistas brasileiros – Ramal e Elmôr – informaram, que o aluno precisa “acreditar que vai dar certo” ou que alguns professores serão *showmen* e outros irão dar o apoio intraclasse.

Pelo contrário, o *flipped learning* se coloca como uma estratégia que vem absorvendo as demais estratégias pedagógicas e atuando como princípio-guia, com enfoque na transformação do aluno e, em especial, em sua relação direta com o professor. Como informado por Bergmann na aula 1.3 da certificação do Nível I, a interação é o coração do *flipped learning*. Para ele, a principal pergunta a ser feita pelos professores é: qual o melhor uso do meu momento presencial com meus alunos? A essa pergunta se segue outra: como posso me conectar melhor com eles e aproveitar esse tempo para construir relacionamentos reais? Em princípio, portanto, o objetivo é a conexão aluno-professor.

A diferenciação feita por Bergmann não é entre pré-aula, aula e pós-aula. Envolve, isso sim, o espaço individual e o espaço em grupo, introduzindo novos conceitos no espaço individual e permitindo aos educadores o uso do tempo de aula para guiar os estudantes em práticas ativas e inovadoras que fixem esses conceitos. Para isso, Bergmann se utiliza da Taxonomia de Bloom, por ele indicada em um formato de diamante, indo do nível mais

---

<sup>353</sup> Será necessário observar, também, as empresas que vêm se apropriando do conceito, como se o tivessem criado. Nesse sentido, por exemplo, Jon Bergmann e Aaron Sams, em: NOONOO, Stephen. Flipped learning founders set the record straight. *The Journal*, 20 jun. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/WhW1mt>. Acesso em: 3 maio 2018. Ver também: LAGE, Maureen J; PLATT, Glenn J; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, v. 31, p. 1, p. 30-43, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1183338>. Acesso em: 29 jun. 2020. KHAN, Salman. *The one world schoolhouse: education reimaged*. New York: Twelve, 2013. NG, Andrew; WIDOM, Jennifer. *Origins of the modern MOOC (xMOOC)*. Disponível em: <https://goo.gl/31E26z>. Acesso em: 3 maio 2018.

básico de aprendizado (recordar, entender, aplicar) até o mais avançado (analisar, avaliar e criar), como na imagem a seguir, retirada do material de apoio da certificação:

Figura 5 – Taxonomia de Bloom aplicada ao *flipped learning*



Fonte: Material de apoio da Certificação em Flipped Learning 3.0 do Flipped Learning Global Institute.

A Taxonomia de Bloom é um instrumento de classificação dos objetivos da aprendizagem que permite a educadores de todo o mundo padronizarem a linguagem no uso de estratégias que englobem todo o aprendizado, separando as tarefas mais fáceis no sentido cognitivo (base do diamante) das mais difíceis (topo do diamante).<sup>354</sup> No conceito de *flipped learning* de Bergmann, os três pilares inferiores devem ser utilizados no espaço individual (seja ele pré ou pós-aula), ao passo que os pilares superiores precisam ser feitos com o auxílio do professor, no espaço em grupo.

Embora a utilização da Taxonomia de Bloom não seja uma estratégia desconhecida da Kroton, no modelo de negócios do grupo ela não vem acompanhada dos elementos que

<sup>354</sup> FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão e produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.

efetivam o *flipped learning*. De acordo com a Academy of Active Learning Arts and Sciences (AALAS), existem onze princípios basilares aplicáveis a líderes do ensino superior:

(i) a compreensão completa do *flipped learning*; (ii) o planejamento; (iii) as atividades avaliativas; (iv) os espaços de aprendizagem; (v) o domínio do espaço individual; (vi) o domínio do espaço coletivo; (vii) o envolvimento dos alunos; (viii) a comunicação e cultura; (ix) o desenvolvimento profissional; (x) as evidências e pesquisas; e (xi) a infraestrutura tecnológica.<sup>355</sup> (Tradução nossa).

Com base nesses princípios, unidos ao K12 Focused (um programa governamental norte-americano que fomenta o apoio de professores a estudantes necessitados<sup>356</sup>), o professor que deseja aplicar a sala de aula invertida, em sua concepção avançada de aprendizagem invertida, precisa passar por um percurso que indica um passo a passo de ensino em conformação semelhante à tabela periódica dos elementos químicos. Essa tabela, chamada de The Global Elements of Effective Flipped Learning Table (GEEFL)<sup>TM</sup>, indica ao professor tudo que ele precisa compreender para promover uma aprendizagem ativa, baseada em sua conexão pessoal com cada aluno. É, de fato, uma trajetória longa e complexa até a execução da tabela completa.

O que foi tido pelos especialistas brasileiros como opções para o docente se aventurar na digitalização de seu conteúdo, segundo aqueles que atuam de forma certificada com o *flipped learning* não é suficiente para caracterizar a prática. Assim, para que, de fato, um professor esteja capacitado no método, deverá cumprir todos os passos em cada um desses princípios. A título exemplificativo, no tópico do espaço coletivo, ou seja, nos encontros presenciais, cabe a ele (i) o domínio das ações mais difíceis da Taxonomia de Bloom (criar, avaliar, analisar); (ii) dar aos alunos uma noção clara das expectativas das aulas; (iii) compreender que os fracassos existirão; (iv) nunca palestrar, ou seja, não usar o momento coletivo para aulas expositivas; (v) focar no aluno; (vi) promover a colaboração; (vii) ser modelo para os alunos; (viii) se diferenciar; (ix) ofertar conteúdos multinível; (x) propor estratégias ativas; (xi) dominar o campo digital e o analógico; (xii) permitir que os alunos utilizem sua função de criar; (xiii) fazer reflexões; (xiv) ter projetos regulares; (xv) se planejar

---

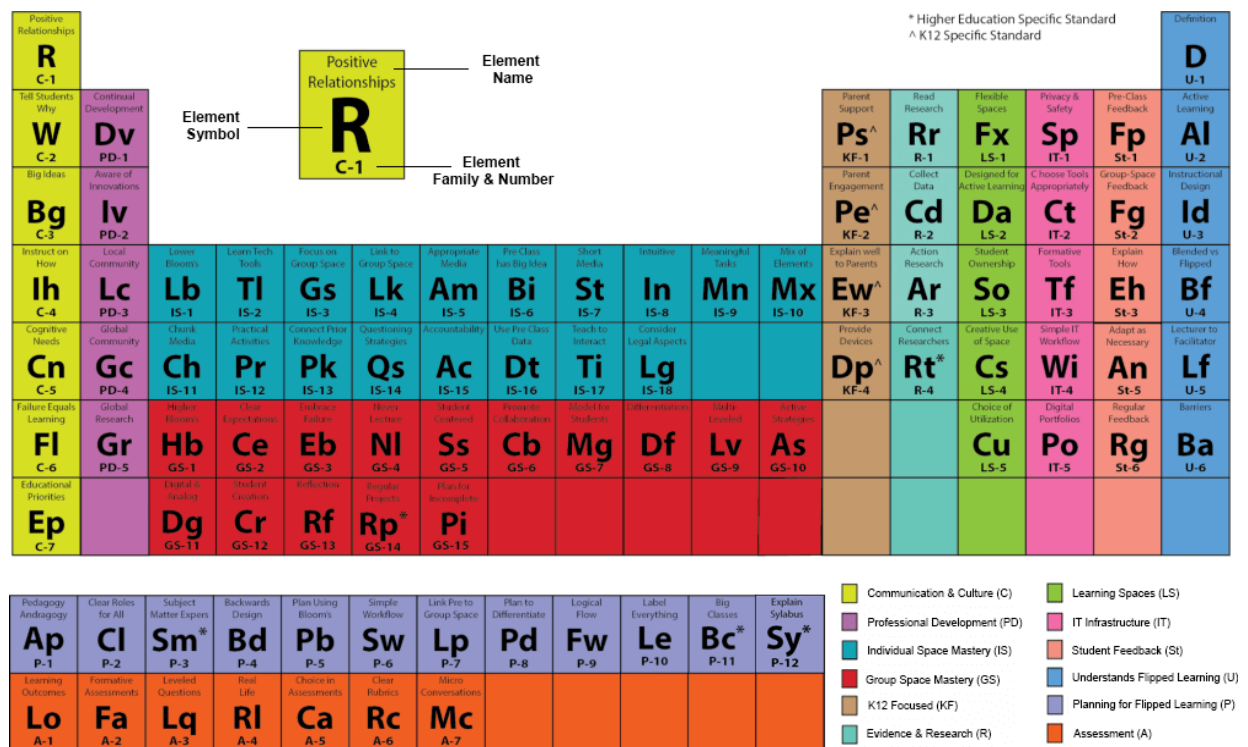
<sup>355</sup> AALAS. *AALAS general standards*. Disponível em: <https://aalasinternational.org/aalas-general-standards/>. Acesso em: 10 jul. 2020. No original: Understanding flipped learning; Planning for flipped learning; Assessment; Learning spaces; Individual space mastery; Group space mastery; Student involvement; Communication and culture; Professional development; Evidence and research; IT infrastructure.

<sup>356</sup> ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. *K12*. Disponível em: <https://www.k12.com/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

para a incompetência, que significa considerar em seu planejamento de aulas e exercícios que o grau de aprendizagem dos alunos é diferente, antevendo o que será menos compreendido.<sup>357</sup>

A pura visão da tabela, na figura a seguir, já indica de forma suficiente a diferença entre o conceito brasileiro de assistir a um vídeo de conteúdo antes da aula presencial, ir à aula para uma discussão e depois realizar outras tarefas no pós-aula e o percurso extenso que um docente precisará percorrer na aprendizagem invertida:

Figura 6 – The Global Elements of Effective Flipped Learning Table (GEEFL)<sup>TM</sup>



Fonte: FLIPPED LEARNING GLOBAL INITIATIVE. *The Global Elements of Effective Flipped Learning Table (GEEFL)<sup>TM</sup>*. Disponível em: <https://flglobal.org/elements1>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Em diversos momentos, é apontada a característica de formação de conteúdo pelo método *Backwards Design*, ou seja, com o professor se questionando primeiro qual seu objetivo ao final de cada unidade de conteúdo, para só então realizar o planejamento retroativo. O planejamento das unidades se mostra complexo e completo, passando por uma primeira frase de ideia central e questões essenciais, resultados esperados e performance dos alunos ao final do curso, para só então fixar a compreensão essencial de cada unidade e aula, em uma sistemática que coloca a parte pré-aula como pertencente ao que o professor irá executar (*I do*), o espaço da aula como colaborativo e social (*we do*) e o pós-aula como o

<sup>357</sup> Material de apoio da Certificação em Flipped Learning 3.0 do Flipped Learning Global Institute. FLIPPED LEARNING GLOBAL INITIATIVE. *The Global Elements of Effective Flipped Learning Table (GEEFL)<sup>TM</sup>*. Disponível em: <https://flglobal.org/elements1>. Acesso em: 10 jul. 2020.



tempo dedicado ao aluno também dentro da sala de aula – e não sozinho em casa, como o sistema da Kroton determina.

Na comparação, interessante notar que a parte conjunta (*we do*) nem sempre aparece no modelo tradicional de ensino, que comumente trabalha apenas com o monólogo (narrativa de Freire) e finaliza com o período avaliativo. Mesmo as avaliações mudam de lugar: na Kroton, fazem parte do pós-aula (*you do*); no *flipped learning*, ocorrem no espaço em grupo (*we do*). O Quadro 15, adaptado e traduzido do quadro original apresentado na aula 2.5 da certificação, exemplifica as diferenças:

Quadro 15 – Comparativo entre o modelo tradicional e o invertido de aprendizagem

	<b>Eu (professor) faço – <i>I do</i></b>	<b>Nós (professor e alunos) fazemos – <i>We do</i></b>	<b>Você (aluno) faz – <i>You do</i></b>
Modelo tradicional	Aula expositiva - monólogo	Talvez ocorra na sala de aula, mas não necessariamente	Aluno faz as tarefas sozinho em casa
Modelo invertido	Introdução aos conceitos mais básicos no espaço individual – aluno faz sozinho, mas com auxílio do professor	Atividades em grupo dentro da sala de aula	Atividades avaliativas e tarefas, também dentro da sala de aula

Fonte: Adaptado e traduzido de FLIPPED LEARNING GLOBAL INITIATIVE. Class 2.5: I do, we do, you do. In: *Flipped Learning 3.0 Certification Level – I Master Class*. Disponível em: <https://learn.flglobal.org/courses/take/FippedCert-I/lessons/7669918-2-5-i-do-we-do-you-do>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Bergmann demonstra com clareza ao longo da certificação que o trabalho do professor não é adicionar novos elementos à sala de aula – por exemplo, passar de aulas presenciais expositivas de duas horas por semana para aulas expositivas por duas horas, mais vídeos antes, mais exercícios depois, mais avaliações em casa etc. –, mas sim substituir aqueles que não favorecem o aluno. Em especial, é papel do docente na inversão da aprendizagem conhecer a fundo cada um de seus discentes, por meio de um planejamento personalizado, que impeça a compreensão deficitária. Nesse contexto, a tecnologia é o fator menos importante; e a conexão e construção de vínculos de relacionamento vêm em primeiro lugar, segundo Bergmann e os professores que fazem parte da certificação e nela dão seus exemplos de sucesso, ao longo dos quais inclusive exemplificam a variação tecnológica.

Para que esses vínculos aconteçam, alguns pontos são reforçados: a capacidade de liderança do professor, sua percepção das dificuldades e incompreensões dos alunos, seu planejamento e preparo intenso – muito mais intenso do que no modelo tradicional –, a habilidade de ter pequenas, mas significativas, conversas individuais com os discentes e, em especial, a ausência de repetição de padrões (por exemplo, quando sempre há um vídeo e um

exercício, um vídeo e um exercício). Com isso, adiciona-se mais um elemento central que diferencia as duas metodologias: o tempo. Ao passo que, na Kroton, cada vez se reduz mais o tempo total do professor, no *flipped learning* esse tempo segue aumentando.

O espaço coletivo (encontro presencial), nessa lógica, envolve conceitos de flexibilidade, trabalho em grupo, circuitos de atividades e, notadamente, a organização da própria sala de aula em círculos ou quaisquer outros formatos que não o enfileiramento. Até mesmo as atividades avaliativas se dividem ocupando parte desse espaço, com maior ênfase àquelas que avaliam o que o aluno aprendeu, sendo feitas ao final das unidades no espaço individual (*summative assessments* ou *assessments of learning*), e àquelas que monitoram o aprendizado no espaço coletivo (*formative assessments* ou *assessments for learning*), adicionando ainda a possibilidade de ofertar atividades que são, em si, fonte de aprendizado, como experiências, projetos, apresentações tanto no espaço individual quanto no coletivo (*assessment as learning*).

Para Bergmann, com base na afirmação da Academy of Active Learning Arts and Sciences:

A aprendizagem invertida é uma estrutura que permite que os educadores alcancem todos os alunos. A abordagem invertida inverte o modelo tradicional da sala de aula, introduzindo os conceitos do curso antes da aula, permitindo que os educadores usem o tempo da aula para orientar cada aluno por meio de aplicações ativas, práticas e inovadoras dos conceitos do curso.<sup>358</sup> (Tradução nossa).

A todo momento, ao exemplificar o que nesta tese se considera como o conceito original de inversão da sala de aula ou da aprendizagem, ressalta-se a função principal de uma abordagem de sala de aula ou aprendizagem invertida: dar ao professor maior tempo de conexão com cada aluno, permitindo o nascimento de uma relação que fomenta a compreensão do conteúdo pelo aluno e da individualidade de cada discente pelo professor. Não há, nesse sentido, modelo rígido de pré-aula, aula e pós-aula, mas sim um sistema operacional de educação que tem como objetivo favorecer as compreensões mais elevadas da Taxonomia de Bloom (capacidades de criar, avaliar e analisar), em detrimento do foco tradicional nas capacidades de recordar, entender e aplicar. E, para que isso aconteça, o elemento mais básico será sempre a relação próxima entre professor e aluno, ficando aquele

---

<sup>358</sup> No original: “Flipped Learning is a framework that enables educators to reach every student. The Flipped Approach inverts the traditional classroom model by introducing course concepts before class, allowing educators to use in-class time to guide each student through active, practical, innovative applications of the course concepts.” (ACADEMY OF ACTIVE LEARNING ARTS AND SCIENCES. *Our mission*. Disponível em: <https://aalasinternational.org/our-mission/>. Acesso em: 10 jul. 2020).

com maior tempo para se dedicar ao auxílio pessoal e personalizado deste, relegando ao espaço individual as atividades que envolvem os níveis mais baixos da Taxonomia e trabalhando no espaço em grupo os níveis mais altos.

Exatamente por essas características, Marcelo Valério e Ana Lúcia Rosas Moreira afirmam em relação à SAI que:

O que se nota evidente nessas propostas é uma filiação, declarada ou não, aos ideais do movimento escolanovista, ao sugerir o foco no aluno e o aprender fazendo; a epistemologia genética de Jean Piaget, ao valorizar pedagogicamente o erro e conferir importância aos saberes prévios; o sociointeracionismo de Lev Vygostky, ao salientar o papel da interação, do diálogo, do trabalho em grupo e da mediação pedagógica; e mesmo a referenciais como a aprendizagem significativa, de Ausubel, ao propor a importância da consciência do processo de aprendizagem e da metacognição. Em suma, não há inovação no pensamento pedagógico, mas formalização e/ou estruturação de abordagens há muito defendidas e estabelecidas.<sup>359</sup> (Grifo nosso).

Esse conceito norte-americano claramente não é equivalente ao utilizado no Brasil – nem pela Kroton nem pelas demais entidades. Ao que tudo indica, as práticas de inserção das modalidades on-line de ensino servem muito mais à redução dos custos dos cursos – principalmente por meio de demissões em massa – do que efetivamente à centralidade do aluno no processo de aprendizagem, como será analisado em seção posterior. Ressalte-se, no entanto, que, mesmo desvirtuados os fins, nem sequer os meios se equivalem, tampouco o conceito específico, o que leva a algumas conclusões sobre a realidade do uso da SAI.

Para se tornar uma empresa com quase um milhão de alunos só no ensino superior, a Kroton se baseou em muitos pilares. Um deles foi a possibilidade de criar escalabilidade pelo método de ensino, que permite a redução de docentes, estruturas físicas e tempo. Outro foi o uso de entes externos para definir o conteúdo das disciplinas, que têm foco na competência e não em conceitos já estabelecidos pela doutrina ou pela ciência.

De acordo com suas manifestações, o método de ensino utilizado seria uma transposição do conceito de *flipped classroom* de Bergmann e Sams. Para efeitos desta tese, foi feita a comparação dos conceitos dados pela Kroton, por Bergmann e Sams e por Bishop e Vergeler, pelo fato de estes últimos terem levado em consideração o ambiente acadêmico universitário, mesmo que na abrangência das matérias ligadas à ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Porém a certificação obtida pela autora no processo de

---

<sup>359</sup> VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à sala de aula invertida. *Contexto & Educação*, ano 33, n. 106, p. 215-230, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890/5899>. Acesso em: 20 jul. 2020. p. 221.

doutoramento demonstrou objetivos ainda mais distantes entre o modelo pedagógico da Kroton e a evolução da SAI para a aprendizagem invertida (*flipped learning*). Sendo o foco do *flipped learning* a relação extremamente pessoal entre professores e alunos, priorizando a sala de aula como o momento coletivo no qual o docente poderá guiar os discentes a níveis mais altos de compreensão de conteúdo e conexão em suas relações, é possível perceber que a metodologia utilizada pela Kroton não possui sequer os traços mais básicos de uma modalidade ativa.

Observou-se que o KLS 2.0 utiliza um modelo trifásico (pré-aula, aula mediada e pós-aula), ao passo que o sistema norte-americano aceita como aprendizagem invertida praticamente todas as estratégias que aproximem o professor do aluno e façam com que seu tempo síncrono e presencial seja mais valorizado, embora demonstre sim uma ênfase em separar os tempos individuais e coletivos e relegar aos individuais o conteúdo geral das disciplinas. O problema, no entanto, não está relacionado ao momento em que o conteúdo é apresentado ou em que as provas são realizadas, mas sim à essência de uma aprendizagem ativa, com o aprender de forma mediada e relacional.

Na experiência norte-americana, é rechaçada a visão da SAI como puramente leitura fora de sala e discussão dentro. O papel do professor é mais direto e com maior controle sobre os alunos e a aprendizagem; ele inclusive é mais demandado e precisa ter maior nível de especialização. Ao contrário do que vem ocorrendo no Brasil, o *flipped learning* original não poderia tornar o professor obsoleto, por ser ele o responsável pela execução de uma infinidade de tarefas insuscetíveis de substituição ou escala. E, exatamente por isso, nos próximos tópicos serão abordados os grandes paradoxos da transposição desse conceito para o ensino jurídico nacional.

Ressalve-se aqui crítica importante: levando em consideração que o sistema norte-americano é um dos mais mal avaliados do mundo, em termos de aprendizagem, o simples fato de realizar todo o esforço necessário para inverter essa aprendizagem não significa garantia de maiores conhecimentos. A *flipped classroom* surge num contexto de total crise das escolas desse país, que, da mesma forma como ocorreu no Brasil, também optou por mercantilizar o ensino. É uma resposta necessária, mas ainda na lógica econômica, haja vista as diversas afirmações ao longo da certificação sobre as vantagens do *flipped learning* na remuneração do professor. Inclusive, há uma aula especificamente ensinando como ganhar mais dinheiro por meio da certificação dada pelo instituto, o que indica que, embora o conceito original seja, de fato, muito superior ao conceito da Kroton, ainda não se encontra num paradigma de educação não comoditizada.

Não se quer aqui afirmar que o *flipped learning* é ruim – nem bom. Ou que o KLS 2.0 da Kroton não possui nenhuma vantagem, embora um certamente não derive do outro nem com ele se assemelhe na maioria de seus pilares. A indicação do KLS como derivado de metodologia estrangeira, como indicado, não se mostrou verdadeira, o que não significa que seja um modelo desprezível *per se*; é apenas mais um método que consente com e promove a mercantilização – um método que acabou dando muito certo.

Ferramentas são sempre ferramentas: dependem de quem as utiliza; no entanto a divisão da aula em três momentos, a inserção das modalidades EaD e o esforço governamental e empresarial na virtualização do ensino, em especial demonstrados na Kroton por meio da SAI, têm pontos paradoxais ou, no mínimo, contradições. Geram acesso, geram oportunidades de emprego a docentes de cidades que não seriam tradicionalmente polos educacionais, dão ao aluno ferramentas que possibilitam sua atuação como sujeito ativo da aprendizagem, mas também apresentam facetas opostas, como instrumentos de manutenção do ensino como *commodity*, o que será abordado na seção seguinte.

#### **4.2 Manutenção do ensino superior jurídico como *commodity***

No hiato entre os silêncios de Teixeira e os apelos de Ghirardi, a opção feita governo após governo foi sedimentando o papel dos economistas em ditar os rumos da educação. Mesmo que existam exceções nessa posição governamental, como será abordado em alguns dos tópicos a seguir, a mentalidade incutida nos brasileiros – e no mundo – continua a identificar a mercantilização como a melhor alternativa para que a educação sirva ao desenvolvimento e à democracia.

Mocarzel parte, em sua análise das peças publicitárias de IES privadas, da premissa de que a educação superior privada adentrou a lógica da mercantilização e se converteu em objeto de consumo a partir dos anos 1990<sup>360</sup>, com uma intensificação após meados dos anos 2000, completando a fase de financeirização. Porém o histórico elaborado no capítulo 2 desta tese mostra que a opção pela lógica econômica já havia sido feita antes, com a indicação de Roberto Campos como Ministro do Planejamento em 1964 e a consequente exoneração de Anísio Teixeira do Inep, no mesmo ano. Os economistas foram os escolhidos – e não os bacharéis-educadores. Mesmo que existam de fato níveis de capitalismo acadêmico – e a financeirização tenha acontecido após os anos 1990 –, a visão de Dewey de educação como

---

<sup>360</sup> MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia V. *A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil*. 265 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2020. Resumo.

modelo de sociedade não foi priorizada em nenhum momento.

Pelo fato de ser uma pedagogia que reincorpora o estudo de temas na experiência, ou seja, que considera a experiência vivida na resolução de problemas e, por isso, também torna Dewey um dos pais<sup>361</sup> da sala de aula invertida, nem na aplicação da SAI sua estrutura se faz presente. E isso ocorre porque a própria educação falha na base; e essa falha não ocorreu, como aponta Mocarzel, com o neoliberalismo, cuja imersão brasileira se questiona<sup>362</sup>.

A concepção tecnicista do economista Roberto Campos, que passou de desenvolvimentista a liberal nos anos 1970<sup>363</sup>, aplaudida pelo engenheiro, economista, professor da FGV, amigo e posterior Ministro da Fazenda e também do Planejamento Mário Henrique Simonsen, era conhecida e serviu à Ditadura Militar de diversas formas, impondo uma proposta produtivista e tecnocrática. Volta-se ao silêncio de Anísio Teixeira, já que “a despeito das divergências no bloco de poder civil-militar quanto à condução política e econômica do país, no que se refere às questões educacionais verifica-se o consenso tecnicista”, comprovado pela concordância, por parte das frações dominantes, com os Acordos MEC-USAID.<sup>364</sup>

Não é demais citar o próprio Campos, para quem não só o sistema público gratuito tirava recursos do ensino básico e técnico, como também atendia somente a classe média para cima e estava fora de tom com as exigências do mercado<sup>365</sup>. Segundo ele, os temas da

---

<sup>361</sup> Sobre a (falta de) fio condutor pedagógico, cf.: VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à sala de aula invertida. *Contexto & Educação*, ano 33, n. 106, p. 215-230, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890/5899>. Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>362</sup> Como país complexo, o Brasil costumeiramente vive as ondas políticas de forma combinada. Foi assim com o capitalismo acadêmico, que acabou aparecendo com todas as suas fases ao mesmo tempo; foi assim com a reestruturação produtiva, o fordismo e o toyotismo, que se misturaram tanto a ponto de não ser tarefa fácil discernir em qual fase mesmo se está; e é assim com o neoliberalismo, já que uma coisa são políticas neoliberais e outra muito diferente é estar imerso no neoliberalismo. Sobre as divergências dos posicionamentos neoliberais, indica-se o estudo de Lucas Massimo, que comparou 38 artigos da Revista Dados que tratam de reformas neoliberais no Brasil, comprovando que o debate sobre o tema ainda é incipiente: MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? uma análise crítica dos artigos publicados na Revista Dados. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 133-153, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>363</sup> Para uma análise das mudanças de discurso de Roberto Campos, cf.: DACANAL, Pedro Hoepfer. *A conversão de Roberto Campos*. Artigo apresentado no XI Congresso Brasileiro de História Econômica & 12ª Conferência Internacional de História de Empresas, Vitória, 14 a 16 set. 2015. Disponível em: [http://www.abphe.org.br/arquivos/2015\\_pedro\\_dacanal\\_a-conversao-de-roberto-campos.pdf](http://www.abphe.org.br/arquivos/2015_pedro_dacanal_a-conversao-de-roberto-campos.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>364</sup> MELO, Wanderson Fabio de. Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 91-104, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/wanderson\\_fabio\\_de\\_melo.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/wanderson_fabio_de_melo.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020. p. 93.

<sup>365</sup> Cf.: MELO, Wanderson Fabio de. Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 91-104, jan./jun.

educação eram um investimento comparável aos feitos a máquinas, estradas e represas, tendo fundamentado sua fala em citação de Adam Smith, aqui extraída da fonte:

[...] A aquisição [pelos homens] de tais talentos, pela manutenção do adquirente durante sua educação, estudo ou aprendizagem sempre custa uma despesa real, que é um capital fixo e realizado, por assim dizer, em sua pessoa. Esses talentos, como fazem parte de sua fortuna, também fazem parte daquela sociedade à qual ele pertence. A melhorada destreza de um trabalhador pode ser considerada à mesma luz que uma máquina ou instrumento comercial que facilita e reduz o trabalho e que, embora custe uma certa despesa, paga essa despesa com lucro.<sup>366</sup>

Esse nada mais é do que o sentido tecnicista da educação, que a vê como uma ferramenta de aquisição de lucro, que auxilia na riqueza da mesma forma que uma máquina ou instrumento comercial. O trabalhador se educa, melhora sua destreza e, embora isso tenha um custo, essa despesa se paga depois – e com lucro. É ou não exatamente a propaganda da Kroton, que inclusive foi retirada do ar por menosprezar os docentes?

Ressalte-se na peça publicitária apresentada a seguir – que inclusive foi idêntica na divulgação da Anhanguera, trocando só o azul pelo laranja e o “modelo” Rodrigo Faro por Luciano Huck – que a ideia não só é o aumento da renda simples, como se a docência fosse uma profissão auxiliar, mas também há a menção ao Canal Conecta. Referir-se ao canal, “exclusivo para alunos”, assim como ao estágio supervisionado “por professor da área” e o “modelo que ensina na prática o que o mercado exige” mostra apenas o que já se sabia ser consequência de uma escolha pelo tecnicismo e pela comoditização do ensino, o que até os economistas já sabiam<sup>367</sup>.

---

2014. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/wanderson\\_fabio\\_de\\_melo.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/wanderson_fabio_de_melo.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020 e CAMPOS, Roberto. *Ensaio Contra a Maré*. 2. ed. Rio de Janeiro: APEC, 1968.

<sup>366</sup> No original: “The acquisition of such talents, by the maintenance of the acquirer during his education, study, or apprenticeship, always costs a real expense, which is a capital fixed and realized, as it were, in his person. Those talents, as they make a part of his fortune, so do they likewise of that of the society to which he belongs. The improved dexterity of a workman may be considered in the same light as a machine or instrument of trade which facilitates and abridges labor, and which, though it costs a certain expense, repays that expense with a profit”. (SMITH, Adam. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 1776. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mc000250.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020. p. 170). A tradução livre que Campos utilizou – e que difere levemente da feita aqui – se encontra no livro CAMPOS, Roberto. *Ensaio Contra a Maré*. 2. ed. Rio de Janeiro: APEC, 1968. p. 92.

<sup>367</sup> Nesse sentido, o texto de Valdemir Pires, economista, doutor em educação e professor da Unimep: PIRES, Valdemir. *Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 263-268, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2020.

Não à toa, a peça publicitária foi duramente criticada:

Figura 7 – Peça publicitária da Unopar de 2017

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SEGUNDA GRADUAÇÃO

**TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE SUA RENDA.**

Chegou o curso de **Formação Pedagógica.**  
Realize a **2ª Graduação e torne-se professor\*.**

- São 13 cursos de licenciatura para você escolher
- Curso 100% online
- Apoio de tutores online
- Qualidade de ensino reconhecida pelo MEC
- Modelo que ensina na prática o que o mercado exige
- Estágio supervisionado por um professor da área
- Canal Conecta: site com milhares de vagas de emprego, exclusivo para alunos

NÃO PRECISA DE VESTIBULAR!

unopar  
45 anos

Fonte: Google Images.

O que se comprova, portanto, é que a manutenção do ensino superior como *commodity* se perpetua com as metodologias de ensino. Existem, todavia, avanços inerentes a esse processo escolhido. E são eles que formam algumas contradições que seguem mantendo o ensino superior jurídico como mercadoria, em um cenário que acaba por demandar soluções rápidas, que são ofertadas também sob a lógica econômica.

O próprio acesso ao ensino superior é um desses problemas e denota o paradoxo da expansão dos grandes conglomerados da educação: fornecer acesso ao mesmo tempo que destrói a relação do professor com o aluno, deprecia a aprendizagem – embora afirme que o aluno é seu protagonista – e organiza demissões em massa de docentes. São esses os pontos que precisam ser abordados para compreender por que o ensino superior jurídico segue – e provavelmente seguirá – sendo *commodity*.



#### 4.2.1 Dados gerais sobre o acesso ao ensino superior no Brasil e o paradoxo da inclusão: acesso real ou ilusório?

Embora se saiba que o acesso ao ensino superior no Brasil está distante de uma realidade desenvolvida, dados mostram que essa distância pode ser ainda superior ao que se imagina. O objetivo desse subtópico é indicar a existência, via análise dos dados da OCDE, do IBGE e do INEP, de parcela considerável de brasileiros sem ensino superior completo, formando base de alunos/clientes ainda inexplorada, condição ideal para que o mercado se desenvolva e domine essa área.

Todos os anos, a OCDE edita o *Education at a Glance*, seu relatório sobre o ensino nos países que a compõem, somados a países parceiros, como é o caso do Brasil. Em 2018, a pesquisa apontou que “o Brasil apresenta uma das mais expressivas parcelas de adultos que não concluíram o ensino médio e um dos mais altos índices de desigualdade de renda entre os países membros e parceiros da OCDE”<sup>368</sup>. Apenas 29% da população entre 20 e 24 anos aparece como frequente em alguma instituição de ensino e, embora o país invista uma porcentagem significativa do PIB em educação, “o gasto por aluno ainda é muito inferior ao da maioria”<sup>369</sup>.

Além disso, o país possui diferenças abissais entre a escolarização superior por regiões. A OCDE indica, a título exemplificativo, as parcelas de estudantes de nível superior na região mais rica (Distrito Federal) e na mais pobre (Maranhão), em termos de PIB *per capita*. Enquanto na primeira 33% dos jovens concluíram o nível superior, na segunda esse valor cai para 8%.<sup>370</sup> A média geral de concluintes apontou para 17% de jovens formados (24 a 34 anos), um aumento de 7% ao longo de uma década, mas que ainda fica atrás da média da OCDE (27%) e de todos os outros países latino-americanos que foram objeto da pesquisa.<sup>371</sup>

Não à toa, aponta o estudo que, assim como ocorre em diversos outros países, as áreas de conhecimento mais populares no Brasil, no tocante ao ensino superior, são as de Ciências

---

<sup>368</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a glance. Country note – Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwqjuc>. Acesso em: 25 jun. 2019. p. 1.

<sup>369</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a glance. Country note – Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwqjuc>. Acesso em: 25 jun. 2019. p. 1.

<sup>370</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a glance. Country note – Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwqjuc>. Acesso em: 25 jun. 2019. p. 2.

<sup>371</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a glance. Country note – Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwqjuc>. Acesso em: 25 jun. 2019. p. 5.

Empresariais, Administração e Direito. Juntas, elas representam 36% dos alunos concluintes, muito superior à média da OCDE, de 24%. Mesmo assim, indica-se que o aprimoramento da transição entre educação e trabalho passa pela garantia de que os alunos adquiram habilidades que o mercado de trabalho requer, mesmo em conjunturas econômicas adversas.<sup>372</sup>

A visão internacional, portanto, além de partir da mesma lógica econômica de aquisição de habilidades úteis às empresas contratantes, aponta uma média de apenas 17% de jovens formados, o que indica um grande mercado a ser explorado pela iniciativa privada. Mercado esse que, além de jovens, vem sendo composto cada vez mais por adultos e até idosos.<sup>373</sup>

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2018, do IBGE, apenas 16,5% das pessoas com mais de 25 anos possuem ensino superior completo.<sup>374</sup> Os formados estavam em sua maioria nas instituições de ensino superior privadas. Foram 74,2% dos estudantes frequentando faculdades particulares, uma proporção que se manteve desde 2016, embora tenha ocorrido um aumento de pouco mais de um ponto percentual na quantidade de alunos que concluíram os cursos.<sup>375</sup>

Em relação aos jovens de 18 a 24 anos, a pesquisa apontou que apenas 25,2% deles estavam frequentando ou já haviam concluído essa etapa do ensino.<sup>376</sup> E, é claro, ainda existem muitas diferenças em termos de região, gênero e raça. A título exemplificativo, a Política Nacional de Educação colocou como meta que a frequência líquida ao ensino superior para os jovens fosse elevada a 33%. Porém, entre os jovens brancos de regiões abastadas, a meta já foi ultrapassada há muito, enquanto, para os demais, segue longe de ser atingida.<sup>377</sup>

O Censo da Educação Superior, publicado pelo INEP, também demonstra, como o relatório da OCDE e a PNAD Contínua do IBGE, a existência de parcela considerável da população ativa que não possui nível superior. Em 2017, 87,9% das instituições de educação superior eram privadas, embora a maioria das universidades fosse pública (53,3%). Eram 296

---

<sup>372</sup> OCDE. Education at a glance. *Country note – Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwqjuc>. Acesso em: 25 jun. 2019. p. 5.

<sup>373</sup> Em 2018, foram registrados quase 19 mil universitários entre 60 e 64 anos e 7,8 mil acima dos 65. Visando alcançar esse público, foi até elaborada uma lei para obrigar instituições de ensino superior a ofertar cursos e programas de extensão a idosos, a Lei 13.535/17. Na tese de Mocarzel, há a análise de peças publicitárias específicas para esse segmento. Cf.: VOLTA às aulas aos 90 anos: os idosos brasileiros que decidiram ir à faculdade. *G1 Website*, 3 jan. 2019. Disponível em: <http://tinyurl.com/y3mzxt4>. Acesso em: 27 jun. 2019.

<sup>374</sup> BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018: Educação 2018*. Disponível em: <http://tinyurl.com/y4j5926c>. Acesso em: 27 jun. 2019.

<sup>375</sup> BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018: Educação 2018*. Disponível em: <http://tinyurl.com/y4j5926c>. Acesso em: 27 jun. 2019. p. 5.

<sup>376</sup> BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018: Educação 2018*. Disponível em: <http://tinyurl.com/y4j5926c>. Acesso em: 27 jun. 2019. p. 7.

<sup>377</sup> BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018: Educação 2018*. Disponível em: <http://tinyurl.com/y4j5926c>. Acesso em: 27 jun. 2019. p. 8.

IES públicas contra 2.152 IES privadas. Mesmo assim, as 199 universidades existentes, que correspondem a 8,1% do total de IES, concentram 53,6% das matrículas.<sup>378</sup>

No mesmo ano, foram ofertadas 10,7 milhões de vagas em cursos de graduação, das quais 7,2 milhões eram vagas novas da iniciativa privada. Da mesma maneira, apenas 32,1% dessas vagas foram preenchidas. A diferença mais gritante no referido ano foi o início do aumento da parcela de ingressos em cursos de ensino a distância (EaD), que representou 33,3% do total.<sup>379</sup> O número de matrículas nessa modalidade atingiu quase 2 milhões de inscritos, representando 21,2% do total de matrículas, tendo aumentado 375,2% em dez anos. A modalidade presencial, por outro lado, cresceu apenas 33,8% no mesmo período.<sup>380</sup>

A base inexplorada de alunos/clientes, na verdade, é maior do que se pode imaginar. Isso porque, diferentemente de um curso exclusivamente presencial, a modalidade da sala de aula invertida libera tempo para que cada aluno possa, inclusive, fazer mais de um curso. Especialmente quando a possibilidade de financiar todo o valor e pagá-lo durante anos cumpre seu papel sedutor, como acontece com o FIES.

Ao pensar no aluno como produto, torna-se mais simples compreender o maior paradoxo do capitalismo acadêmico: ofertar acesso, sem que esse acesso necessariamente se torne uma inclusão efetiva. Chegar a locais aonde o ensino superior não chega, sem que isso signifique, de fato, uma alteração social para aqueles por ele atingidos.

De acordo com o parecer ofertado pela Hoper após o posicionamento da OAB contra a liberação das graduações em Direito exclusivamente virtuais, a dimensão social de inclusão do ensino a distância já superaria a soma de matrículas do FIES e do Prouni<sup>381</sup>, daria acesso aos marginalizados pobres, “menos brancos” (sic), mais distantes, já trabalhando que “dependem muito mais do próprio esforço para manter a si e à família do que os colegas do ensino presencial”. Apontou o fato de que até mesmo Nelson Mandela completou sua graduação em Direito durante seu cativeiro na África do Sul, colocando a modalidade EaD como “porta da autonomia, do crescimento e dos confinados do interior das florestas, os

---

<sup>378</sup> BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Notas estatísticas 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y48k8jzs>. Acesso em: 29 jun. 2019. p. 4-5.

<sup>379</sup> BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Notas estatísticas 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y48k8jzs>. Acesso em: 29 jun. 2019. p. 8-9, 11.

<sup>380</sup> BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Notas estatísticas 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y48k8jzs>. Acesso em: 29 jun. 2019. p. 18.

<sup>381</sup> A referência parece não ter relevância para a análise do tema, considerando que a expansão do ensino superior no Brasil ocorreu de forma tardia e sempre privilegiou o ensino privado, que há muitas décadas já concentra mais matrículas do que o público. Cf.: SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

apartados das oportunidades educacionais nas periferias”, aqueles que “não poderiam ter acesso ao ensino em razão de sua carga de trabalho e os presos”.<sup>382</sup>

O parecer se baseia, além da questão do acesso puro, no fato de que toda a sociedade brasileira já se rendeu à digitalização, estando a modalidade a distância “em sintonia com a demanda da sociedade”, promovendo verdadeira democratização, “pois está em todo lugar”, e inclusão social, “pois as mensalidades custam na média 60%” menos”. De fato, existem inúmeros dados que demonstram que a educação a distância permite maior acesso, pela própria característica de ser reproduzida de diversos formatos. E, como já abordado, o ensino via meios telemáticos já vinha sendo permitido – ao menos para o supletivo – desde 1971.

No entanto, existe um distanciamento grande entre a modalidade EaD ofertada a Nelson Mandela pela Universidade de Londres e os cursos de Direito ofertados pela Kroton no Brasil. Essa diferença está no ponto central do que significa ter acesso a algo, que também passa pelo papel de alunos e docentes na aprendizagem.

O fato de disponibilizar disciplinas não significa, em si, acesso completo. O mesmo ocorre com o acesso à Justiça, que não se compõe apenas pelo peticionamento em primeira instância, existindo ondas de acesso que levam em consideração as formas de propiciar a todos os segmentos ondas renovatórias. E, nessa lógica, acesso também abrange custas processuais, gastos externos, como deslocamento e tempo fora do trabalho e mais, implementa assistência jurídica e judiciária gratuitas, amplia a representação em ações coletivas e os órgãos especializados em direitos metaindividuais e insere métodos alternativos de resolução de conflitos, além de promover a formação e atuação mais adequada dos próprios atores jurídicos.

Da mesma forma que, após a denominada “4ª onda de acesso à justiça”, proposta por Kim Economides, entendeu-se que “o acesso dos cidadãos à justiça é inútil sem o acesso dos operadores do Direito à justiça”<sup>383</sup>, o novo conceito de “acesso à justiça pela via dos direitos”<sup>384</sup> envolve pressupostos que têm relação direta em termos analógicos com o acesso dos estudantes de Direito ao ensino ofertado pela Kroton por meio da sala de aula invertida.

---

<sup>382</sup> OAB erra no foco e se perde contra o Direito na Educação a distância. Parecer, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-consultoria-iniciativa-oab.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020. Conferir também: ABED. *Resposta ABED à ação ordinária da OAB contra os cursos da distância*. 4 nov. 2019. p. 5. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias\\_ead/1650/2019/11/resposta\\_abed\\_a\\_acao\\_ordinaria\\_da\\_oab\\_contra\\_os\\_cursos\\_a\\_distancia](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/1650/2019/11/resposta_abed_a_acao_ordinaria_da_oab_contra_os_cursos_a_distancia). Acesso em: 31 maio 2020.

<sup>383</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do Movimento de Acesso à Justiça: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al. (org.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 63.

<sup>384</sup> AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie; GOMES, Lilian (coord.). *Cartografia da justiça no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 29.

Na concepção de Leonardo Avritzer, Marjorie Marona e Lilian Gomes, esse acesso se dividiria em garantir a efetividade dos direitos e possibilitar a participação na construção do próprio direito ao qual se requer efetividade.<sup>385</sup> Em relação à efetividade em si, que é a chave para a compreensão do questionamento se o ensino jurídico a distância provê, de fato, um acesso real ou ilusório, poder-se-ia dividi-lo como fizeram os autores com o acesso à justiça pela via dos direitos. Nessa divisão, colocam-se como pressupostos a informação sobre o que se requer como direito, um conhecimento suficiente para permitir a resolução do conflito por instância superior e, claro, uma reparação realmente efetiva dos efeitos da violação, que nessa analogia se traduziria em uma transferência de conhecimento real.

Nesse sentido, só seria possível considerar um acesso como completo quando ele tivesse incentivos que informassem, educassem e divulgassem os conhecimentos necessários para que seus atores, perante qualquer situação de desrespeito, conseguissem compreender o que é o correto e o que não é, tendo capacidade para reivindicar os próprios direitos.<sup>386</sup>

Por mais que o parecer da Hoper tente deixar claro que o ensino a distância é uma demanda da própria sociedade, isso por si não indica que essa sociedade tem informação (ou acesso) suficiente para compreender como o mecanismo da sala de aula invertida na modalidade ofertada pela Kroton funciona e o que ele pode trazer como conhecimento. Talvez seja este o ponto paradoxal ou no mínimo complexo do acesso ao ensino superior jurídico: saber qual o limite para a utilização de uma metodologia que tem como objetivo não transferir conhecimento, mas potencializar lucros de uma forma ainda mais prejudicial à que existia antes e, por isso, não se mostra sempre a serviço nem de docentes nem de discentes.

Que é possível estudar a ciência jurídica a distância não há dúvidas. A questão não é uma comparação com Nelson Mandela, que viveu na própria pele sua capacitação para lidar com conflitos, mas sim a escolha metodológica usada – entre outros fins – para reduzir, como aponta a Hoper, 60% do valor das mensalidades. É exatamente essa redução, e não só o fato de que a educação a distância chega a mais lugares que a presencial, que impacta diretamente na opção dos alunos por cursos EaD, ao mesmo tempo que torna o ensino superior jurídico o produto mais rentável da educação brasileira.

Isso recordando que “conseguir ou não ter acesso ao Ensino Superior é, no Brasil, um

---

<sup>385</sup> AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie; GOMES, Lilian (coord.). *Cartografia da justiça no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2014.

<sup>386</sup> AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie; GOMES, Lilian (coord.). *Cartografia da justiça no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2014.

elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades”<sup>387</sup>. Mesmo que, em realidade, a igualdade não seja isoladamente o fator que define o avanço pátrio – e sim a taxa de pobreza – se necessário verificar se, embora exista acesso numérico ao ensino superior como um todo, esse acesso foi feito mediante uma redução de desigualdades, na perspectiva de que a expansão desse tipo de sistema tornaria a sociedade mais fluida.<sup>388</sup>

Ocorre que a doutrina que relaciona acesso ao ensino com redução de desigualdades vem evoluindo ao longo das décadas<sup>389</sup>, passando de uma perspectiva otimista que ligava esse acesso de forma direta com a redução, a uma ideia de que a desigualdade se reduziria desde que as classes com mais vantagem atingissem ponto de saturação próximo a 100% naquele nível de ensino, permitindo às classes inferiores ascenderem (hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida<sup>390</sup>), até chegar atualmente ao conceito de que, mesmo após a saturação, ou seja, mesmo depois que toda uma classe esteja com acesso completo àquele nível de ensino, ainda assim ela poderá assegurar suas vantagens optando por ter acesso a instituições de maior prestígio e qualidade (hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida<sup>391</sup>). Não é outra a realidade do Brasil, e exatamente por isso concluiu André Salata após minucioso estudo sobre o tema que:

---

<sup>387</sup> SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?.

*Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020. p. 219-220.

<sup>388</sup> SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?.

*Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>389</sup> Nessa cadeia de evolução, cite-se BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. London: Routledge, 1976; WILLIS, Paul E. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press, 1977; MARE, Robert. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, v. 75 i. 370, p. 295-305, 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2287448>. Acesso em: 29 jun. 2020; BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981; RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, v. 66, i. 1, p. 41-62, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2112784>. Acesso em: 29 jun. 2020; BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John H. Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, v. 9, i. 3, p. 275-305, 1997; BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126; LUCAS, Samuel R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, i. 6, p. 1642-1690, 2001. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/321300>. Acesso em: 29 jun. 2020.

<sup>390</sup> RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, v. 66, i. 1, p. 41-62, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2112784>. Acesso em: 29 jun. 2020.

<sup>391</sup> LUCAS, Samuel R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, i. 6, p. 1642-1690, 2001. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/321300>. Acesso em: 29 jun. 2020.

[...] a expansão do Ensino Superior não leva, necessariamente, à democratização da barreira de acesso ao mesmo. A origem social dos jovens, mensurada com base na classe sócio-ocupacional do chefe de domicílio, continua exercendo forte efeito sobre as chances de ingresso no Ensino Superior no Brasil, a despeito da expansão do mesmo. Além disso, a diminuição do efeito de classe sobre a chance de alcançar o Ensino Superior parece mais atrelada à democratização do acesso aos níveis anteriores de ensino. Ademais, quando tratamos apenas das barreiras de acesso àquele nível, condicional à conclusão do Ensino Médio, a tendência de redução das desigualdades não é contínua ao longo das duas últimas décadas, fazendo-se presente somente nos últimos anos. Por fim, tal redução das desigualdades nas chances de acesso parece se combinar com desigualdades horizontais, ou qualitativas, no interior do sistema de ensino.<sup>392</sup>

Interessante a colocação de Salata no sentido de que a expansão do ensino superior no Brasil, ao se vincular com o crescimento do setor privado, pode ocasionar o direcionamento de estudantes de classes inferiores a instituições privadas, “que tendem a oferecer ensino de qualidade e reconhecimento inferior ao das públicas”<sup>393</sup>. O que aconteceria, portanto, é que a redução da desigualdade de acesso ocorreria apenas de forma vertical (ou seja, quem não acessava o ensino superior antes agora acessa), mas se manteriam as desigualdades qualitativas ou horizontais, vencendo-se apenas a barreira do ingresso em si e não de uma formação equivalente.<sup>394</sup>

Fica evidente que, diferentemente do que tenta demonstrar o parecer da Hoper, o aumento do acesso ao ensino superior não depende apenas da maneira como ele é ofertado e de seu valor. Como visto antes, existe demanda reprimida no país, mas a ausência de acesso se deve muito mais à ausência de completude do próprio ensino médio:

Essa constatação reforça as conclusões apresentadas acima, de que para aumentar o acesso de jovens ao ensino superior é necessário ampliar o número de concluintes do ensino médio. Como vimos, apenas cerca de 33% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos (aproximadamente 7,5 milhões) concluíram esse nível de ensino e, dessa forma, possuem os requisitos formais para terem acesso ao ensino superior. Considerando-se a restrição qualitativa expressa pelos resultados do exame do Enem são pouco mais de 2,1 milhões. Para viabilizar o crescimento do ensino superior é necessário que as políticas públicas focalizem o aumento do acesso e de concluintes *qualificados* no ensino médio, em termos de equivalência entre anos de

<sup>392</sup> SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020. p. 240.

<sup>393</sup> SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020. p. 242.

<sup>394</sup> SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

estudo e domínio do conhecimento, das competências básicas e capacidades simbólicas.<sup>395</sup>

A questão não se resume, portanto, a que alunos cheguem às portas da faculdade, embora o Brasil ainda tenha um percentual de acesso extremamente restrito, com apenas 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior e 19,7% com ensino superior completo, na faixa etária de 25 a 34 anos.<sup>396</sup> Há uma diferença ainda mais alarmante quando se analisa a diferença entre ingressantes e concluintes, que pode apontar para o que foi indicado por Salata como desigualdade horizontal.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2016, como informado no início desta tese, foram quase três milhões de matrículas na graduação, 82,3% em IES particulares e 1,1 milhão de concluintes no total; destes, 78,9% em IES particulares.<sup>397</sup> Para o curso de Direito, 1º lugar do *ranking* de matrículas desde 2009, o número de matriculados foi de 862.324, também em 2016.<sup>398</sup> Na sinopse dos microdados, foi indicado um total de 107.742 concluintes no ensino jurídico presencial, entre os quais 95.536 eram de entidades particulares.<sup>399</sup> Embora não exista consolidação de dados de todos os bacharéis em Direito do país sem registro de inscrição na OAB, em 2016, nos XVIII, XIX e XX Exames, a soma de aprovados foi de 60 mil, o que fez aparecer no ano um déficit de mais de 45 mil não aptos a exercer a profissão de advogado em um só ano.<sup>400</sup> Como já ressaltado, nos anos anteriores, a aprovação foi ainda menor, o que traz consequências para a estimativa.

Em decorrência disso se questiona fortemente a ideia apresentada no parecer da Hoper<sup>401</sup> de que, a partir de um único curso testado pela Unisul, que nem sequer teve

---

<sup>395</sup> ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior*, 31 jul. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>396</sup> NITAHARA, Akemi. Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais. *Agência Brasil*, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>397</sup> BRASIL. INEP. *Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/pJ7YZU>. Acesso em: 2 maio 2018. p. 11-13.

<sup>398</sup> BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior 2016: divulgação*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/RJ7jgL>. Acesso em: 2 maio 2018. p. 28.

<sup>399</sup> BRASIL. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/m7Uhh>. Acesso em: 2 maio 2018. Tabela 6.2, linha 154, colunas B e F. Ressalte-se que o total de concluintes foi de 938.732. (ver Tabela 6.2, linha 10, coluna B).

<sup>400</sup> Repise-se nota anterior, na qual se afirmou que foram uma média de 29 mil no XVIII Exame (ESTATÍSTICA de inscritos e aprovados do I ao XVIII Exame da Ordem Unificado. *OAB Dicas Website*, 15 jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/QuHkPP>. Acesso em: 2 maio 2018). 15 mil no XIX Exame (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Resultado do XIX Exame de Ordem Unificado*. Disponível em: <https://goo.gl/iZGdoi>. Acesso em: 2 maio 2018); e 16 mil no XX Exame (FACULDADES com maior aprovação no XX Exame de Ordem. *Migalhas*, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/xjESPD>. Acesso em: 2 maio 2018).

<sup>401</sup> OAB erra no foco e se perde contra o Direito na Educação a distância. Parecer, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-consultoria-iniciativa-oab.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.



continuidade, se possa concluir que a modalidade a distância tem relação direta com qualidade na educação e acesso à população desfavorecida. Contesta-se ainda a afirmação desprovida de fontes de que o “desemprenho dos egressos do curso de direito a distância nas aprovações no Exame da Ordem” tiveram “aprovação em patamares superiores à média de aprovações dos cursos presenciais no mesmo período, frise-se, muito superiores”<sup>402</sup>.

O que se discute aqui, porém, não é o uso ou não de modalidades a distância ou presencial, mas sim a aplicação específica da sala de aula invertida como estratégia para transformar o ensino superior jurídico em um curso extremamente rentável para a Kroton, apoiando-se em discursos de acesso e redução de desigualdades, quando em verdade há uma conjunção de fatores que beneficiam quase que exclusivamente seus acionistas e não os alunos e muito menos os docentes.

A contradição aqui não diz respeito apenas ao ensino superior particular; estende-se também ao ensino público, tornando-se mais complexa à medida que se aumenta o financiamento privado ao mesmo tempo que se tenta melhorar o acesso às universidades públicas. Também nessa contradição influi a mercantilização, como se verá na sequência.

#### ***4.2.2 Financiar as privadas e expandir as públicas: a conta que não fecha***

A escolha por tratar a educação como um serviço no lugar de direito foi feita, como afirmado, há muitas décadas. Essa história, porém, não é linear; é permeada de lutas, movimentos estudantis e também de iniciativas governamentais. É, diga-se de passagem, bem maior do que qualquer disputa que possa existir no cenário político.

Em uma das tentativas de retomada do conceito previsto no art. 205 da CR/1988 (educação como direito de todos e dever do Estado e da família), foi elaborado o PROUNI, com o objetivo de propor ações afirmativas. Foi inclusive esse o sentido compreendido pelo próprio Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.330, julgada em 2012<sup>403</sup>, cujos trechos merecem citação:

---

<sup>402</sup> OAB erra no foco e se perde contra o Direito na Educação a distância. Parecer, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-consultoria-iniciativa-oab.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020. p. 4.

<sup>403</sup> Três anos após o julgamento em plenário, Aparecida da Silva Xavier Barros analisou os limites relacionados às políticas públicas de expansão e democratização, conectando-os com a Educação básica: BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020. No mesmo ano, foi defendida a tese de doutoramento do economista Henrique Vinhais: VINHAIS, Henrique Eduardo Ferreira. *Estudo sobre o impacto da expansão das universidades federais no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Teoria Econômica) –Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São

Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ações afirmativas do Estado. Cumprimento do princípio constitucional da isonomia. [...] A educação, notadamente a escolar ou formal, é direito social que a todos deve alcançar. Por isso mesmo, dever do Estado e uma de suas políticas públicas de primeiríssima prioridade. A Lei 11.096/2005 não laborou no campo material reservado à lei complementar. Tratou, tão somente, de erigir um critério objetivo de contabilidade compensatória da aplicação financeira em gratuidade por parte das instituições educacionais. Critério que, se atendido, possibilita o gozo integral da isenção quanto aos impostos e contribuições mencionados no art. 8º do texto impugnado. [...] O Prouni é um programa de ações afirmativas, que se operacionaliza mediante concessão de bolsas a alunos de baixa renda e diminuto grau de patrimonialização. Mas um programa concebido para operar por ato de adesão ou participação absolutamente voluntária, incompatível, portanto, com qualquer ideia de vinculação forçada. Inexistência de violação aos princípios constitucionais da autonomia universitária (art. 207) e da livre iniciativa (art. 170).<sup>404</sup>

Com a política de interiorização feita a partir de 2006 (Programa Expandir) e com o REUNI em 2007, a expansão de universidades federais cresceu e envolveu mais ações afirmativas, como novas modalidades de ingresso na graduação (a exemplo do programa Mobilidade de Ingresso por Reserva de Vagas da Universidade Federal da Paraíba, depois federalizada sob a Lei nº 12.711/2012<sup>405</sup>) e maior assistência estudantil, custeadas por um aumento de receita orçamentária. Com a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 2007<sup>406</sup>, que criou o banco de professores-equivalente, novos concursos de docentes foram realizados.

Esse processo foi considerado por Boaventura de Sousa Santos como uma tentativa de descapitalização das universidades públicas<sup>407</sup>, de mudar o que tinha sido decidido no Consenso de Washington, quando norte-americanos e membros do FMI, do Banco Mundial<sup>408</sup>

---

Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-20012014-152929/pt-br.php>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>404</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Acórdão na ADI 3.330*, rel. min. Ayres Britto, j. 3-5-2012, P, DJE de 22-3-2013. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3530112>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>405</sup> BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 21 jul. 2020. No governo Dilma, a Portaria nº 13, de 11 de maio de 2016, do MEC, instituiu ações afirmativas nas pós-graduações de universidades federais. No vai e vem do sempre instável Governo Bolsonaro, houve a revogação a pedido do então presidente da Capes, Benedito Guimarães Aguiar Neto, via portaria. As novas regras também foram revogadas após a saída de Abraham Weintraub da pasta do MEC.

<sup>406</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Portaria Normativa Interministerial nº 22*, de 30 de abril de 2007. Institui o banco de professores-equivalente. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor\\_equivalente.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf). Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>407</sup> SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>408</sup> A linha economicista é tão completa no Brasil que até quem era Ministro da Educação, o economista Abraham Weintraub, virou, do dia para a noite, o indicado do presidente para uma chefia executiva no Banco Mundial.

e do BID se reuniram para tratar dos rumos econômicos da América Latina<sup>409</sup>. Todavia, como todos os fatos históricos são complexos por sua natureza, foi exatamente a expansão universitária no governo do Partido dos Trabalhadores a que provocou mais dissensos entre as alas políticas, em especial a de esquerda.

Ao passo que alguns entenderam que, “do ponto de vista do financiamento, não existe a menor semelhança entre a atual política e a anterior, posto que o processo de descapitalização foi contido e iniciou-se um novo ciclo de expansão da educação superior pública”<sup>410</sup>, outros afirmaram que o país se encontra “em uma encruzilhada no que diz respeito ao financiamento da educação superior, já que, atingido o limite para expansão, há que se elevar o volume de recursos financeiros a ser aplicado nas IES públicas”<sup>411</sup>.

No meio de tanta expansão, começou o fato mais curioso: as vagas não estavam sendo preenchidas – nem nas IES particulares nem nas públicas:

Chama atenção o grande aumento no percentual de vagas não preenchidas nas IES privadas, partindo de 18,5% em 1995 para 54,1% em 2011 e a grande queda na relação candidatos/vagas, que era 2,9 em 1995 e em 2011 foi de 1,5. São dois movimentos que sinalizam a impossibilidade das famílias brasileiras de efetuarem suas matrículas nas IES privadas. Em contrapartida, era de esperar que houvesse uma grande elevação na relação candidatos/vagas nas IES públicas, considerando o aumento de vagas oferecidas e também a introdução, sobretudo nas IES federais, dos programas de inclusão, o que não ocorreu, sinalizando também uma impossibilidade de as famílias manterem seus jovens em uma IES pública.<sup>412</sup>

Mesmo diante de uma possibilidade maior de ingressar em IES públicas, há outras causas para a segregação no espaço universitário, que não o dinheiro. No que diz respeito ao curso de Direito, sendo o Brasil um país com amplo mercado consumidor de cursos superiores particulares jurídicos, houve sua transformação em potência lucrativa. Tal situação decorre do fato de o ensino jurídico fornecer *status*.

---

<sup>409</sup> BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>410</sup> SOUSA JUNIOR, Luiz de. *A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior*. 2011. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0310.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>411</sup> AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0717.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>412</sup> AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0717.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020. p. 726.

Além disso, sendo o ensino jurídico de custo mais baixo se comparado aos demais de *status* quase equivalente, vender aos clientes parcelas acessíveis, com baixo risco para investidores, vem se mostrando ponto determinante do sucesso. Não se pode negar que, em um país de bacharéis, esse diploma traz alguma diferença.

Mesmo assim, o Brasil foi considerado em um estudo da OCDE como o segundo pior país no *ranking* de mobilidade social em 2018.<sup>413</sup> De acordo com o órgão, “seis em cada dez brasileiros acham que o esforço não é suficiente para que uma pessoa nascida na pobreza alcance um padrão de vida confortável”. Pior ainda, 55% não acha a educação suficiente para garantir oportunidades de sair da pobreza e ir em direção à riqueza.<sup>414</sup>

A sensação popular foi confirmada pelo estudo. Da forma como a mobilidade social vem sendo tratada, o cidadão da parcela que corresponde aos 10% mais pobres do país demoraria nove gerações para chegar ao nível médio de rendimento. O Brasil só perdeu para a Colômbia, onde o mesmo indivíduo demoraria onze gerações para fazer o mesmo.<sup>415</sup>

Um dos dados que se mostrou como determinante para mitigar os efeitos da ausência de mobilidade foi o chamado *student effects*. Nesse efeito, as características dos colegas foram relacionadas como um dos aspectos do impacto que o ambiente pode ter na mobilidade via estudo. Dessa maneira, em teoria, estar em uma escola na qual os colegas têm melhor situação social e tiveram mais oportunidades possibilita àqueles em situação contrária um aumento da chance de mobilidade.<sup>416</sup>

Contudo, indicam Carlos Góes e Daniel Duque que a educação superior foi priorizada pelo setor público, em relação aos gastos por aluno. “Para cada estudante em uma universidade pública, em média, seria possível manter quatro estudantes de ensino médio ou fundamental na escola”<sup>417</sup>. A priorização, como faceta segregadora, serve aos mais abastados, indicando os autores que aqueles que estudam na universidade pública “têm uma renda familiar *per capita* duas vezes maior do que aqueles que não vão para a universidade. A

---

<sup>413</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6l37pjo>. Acesso em: 9 jun. 2019.

<sup>414</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social – Como o Brasil compara?* [2018]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3557t6z>. Acesso em: 9 jun. 2019.

<sup>415</sup> MOTA, Camilla Veras. Brasil é o segundo pior em mobilidade social em ranking de 30 países. *BBC Brasil*, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y574hzca>. Acesso em: 9 jun. 2019.

<sup>416</sup> ROQUE, Tatiana. As universidades públicas e a bizarra segregação brasileira. *Geledés Website*, 14 maio 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3735tf7>. Acesso em: 7 set. 2019.

<sup>417</sup> GÓES, Carlos; DUQUE, Daniel. Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda: fatos, dados e soluções. *Nota de Política Pública n. 01/2016*. São Paulo: Instituto Mercado Popular, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1kzpYX>. Acesso em: 1º set. 2019.

representação proporcional da classe alta nas universidades públicas é quase o dobro daquela observada na sociedade como um todo”.<sup>418</sup>

Em termos de probabilidade, avaliam, como indicado anteriormente, que as chances dos jovens abastados (renda *per capita* familiar de R\$20 mil ao mês) são muito maiores do que as dos jovens da outra ponta (renda *per capita* familiar de R\$250,00 ao mês) – os primeiros têm uma chance de 40% de ingressar em uma universidade pública; os segundos, 2%.<sup>419</sup> A segregação leva, portanto, a um sistema de injustiça social, permitindo, em termos de probabilidade, a ascensão cada vez maior da camada superior, relegando o ensino particular aos que não conseguem (ou nem sequer pensam ser possível) ingressar no público. Isso sem se esquecer da afirmação de Cristovam Buarque sobre a injustiça social.<sup>420</sup>

Pode parecer exagerada a afirmação de que a segregação entre classes empurra os mais pobres para o ensino superior privado e os torna suscetíveis de receber uma educação superior de menor qualidade, haja vista os esforços do Governo Lula e Dilma em relação à expansão das IES públicas. No entanto foi exatamente esse um dos apontamentos do relatório da OCDE sobre a necessidade de repensar a garantia de qualidade para a educação superior no Brasil.

Ao analisar os sistemas regulatórios de permissão de novos cursos e IES e as intervenções do poder público para proteger alunos de uma educação de má qualidade, em estudo feito a pedido da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi recomendada melhoria na confiabilidade e visibilidade da informação sobre novas instituições credenciadas, já que, mesmo que o MEC tenha suporte do INEP e “regule a entrada de novas instituições no mercado brasileiro da educação superior [...] os sistemas que asseguram a qualidade não são totalmente efetivos na prevenção de credenciamentos fraudulentos e não autorizados”<sup>421</sup>. (Tradução nossa).

---

<sup>418</sup> GÓES, Carlos; DUQUE, Daniel. Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda: fatos, dados e soluções. *Nota de Política Pública n. 01/2016*. São Paulo: Instituto Mercado Popular, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1kzpYX>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>419</sup> GÓES, Carlos; DUQUE, Daniel. Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda: fatos, dados e soluções. *Nota de Política Pública n. 01/2016*. São Paulo: Instituto Mercado Popular, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1kzpYX>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>420</sup> BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 117.

<sup>421</sup> No original: “Although MEC, with the support of evaluations coordinated by INEP, regulates the entry of new institutions into the Brazilian Higher education marketplace more comprehensively than other systems undergoing rapid expansion, the quality assurance system is not fully effective in preventing fraudulent and unauthorized provision.” (OCDE. Assessments and recommendations. *In: Rethinking quality assurance for higher education in Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y24q5x2u>. Acesso em: 1º set. 2019. p. 25).

O acesso ao ensino em geral, no Brasil, já se inicia segregado na infância<sup>422</sup> e, com o passar dos anos, aprofunda-se em uma crise que não é somente de classes, mas também de raça e gênero. Embora esse não seja um dos pontos de discussão da tese, o pressuposto da segregação é mais complexo que somente sua faceta econômica e vai além do fato de estudar em IES privadas ou públicas.

A realidade é que, mesmo com o maior dos acessos, o foco sempre foi uma educação mercantilizada. E, pior: ao promover uma expansão do setor público, o mesmo governo financiou em larga escala o setor privado, demonstrando exatamente a crença de que a educação deve ser mercantilizada para que o desenvolvimento nacional ocorra e que, embora deva-se considerar a educação como direito, sua delegação a terceiros mereceria estímulos.

Se as políticas governamentais indicam o fomento da iniciativa privada, como tornar o ensino superior jurídico uma mercadoria lucrativa? É simples. Basta ter um curso com *status* que não precisa de grande estrutura para a parte prática, vender a ideia de que o curso em si é capaz de realizar a mobilidade social almejada, aumentar o número de alunos nas salas utilizando a ferramenta da sala de aula invertida, reduzir os professores e sua carga tributária, trabalhista e previdenciária por meio da pejetização e da demissão em massa, fazer verdadeiros monopólios educacionais<sup>423</sup> e, a cereja do bolo, usar o financiamento público para gerar renda antecipada.

Afinal, é esta a grande vantagem do FIES: a instituição privada recebe, portanto, do governo adiantado o pagamento das mensalidades. Gira esse capital, o investe, o bloqueia. Se o aluno não paga, a conta fica com o governo.<sup>424</sup> Nesse esquema, o setor lucrou, já no início dos anos 2010, 30 bilhões de reais. A título de comparação, a Petrobras teve um aumento de 17% em seu lucro no mesmo ano, faturando 35 bilhões.<sup>425</sup>

A referida “Farra do FIES” já foi objeto de diversas investigações, uma vez que, depois da aprovação de regras mais flexíveis em 2010, o “número de alunos com

---

<sup>422</sup> ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y575oobp>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>423</sup> Em artigo publicado em 2009, Romualdo Portela de Oliveira já apontava que, em um período de menos de um ano (setembro de 2007 a abril de 2008), a Kroton já tinha adquirido sete instituições, somando 87,46 milhões de reais em transações que envolveram Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020. p. 749).

<sup>424</sup> Para exame mais detalhado, cf.: GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Estudo técnico: um balanço do Fies: desafios, perspectivas e metas do PNE*. Jul. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwpl7>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>425</sup> MAGNABOSCO, André; NAVARRO, Teresa; LIMA, Kelly. Lucro da Petrobrás cresce 17% em 2010 e atinge recorde de R\$35,189 bilhões. *Estadão Website*, 25 fev. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4aopm4g>. Acesso em: 19 jun. 2019.

financiamento federal saltou 448%, de 150 mil para 827 mil em 2013; total de universitários na rede privada brasileira, porém, subiu 13%, de 3,9 milhões para 4,4 milhões no mesmo período”<sup>426</sup>. As novas regras, com juros abaixo da inflação, somadas ao estímulo das instituições de ensino para a adesão, montaram o cenário perfeito: empresas com lucro garantido. Mas também deixaram a dívida com os alunos e o risco com o governo.

E não só isso. Houve uma alteração do foco, com a qual se “naturalizou entre a sociedade a ideia de que o financiamento estudantil é a alternativa para acessar o ensino superior”, afirmando Vera Jacob que esse processo de “financeirização da educação” acabou por deslocar “a pauta do investimento na universidade pública”, servindo o modelo “à proliferação de linhas de crédito privadas e ao surgimento de grandes grupos empresariais no campo da educação”.<sup>427</sup>

Foi inclusive o que apontou recentemente o Deputado Federal José Medeiros, conectando os avanços da Kroton à amizade de Walfrido dos Mares Guia Neto com Lula<sup>428</sup>, em favorecimento que teria participação no rombo de R\$20 bilhões no FIES constatado pelo relatório de análise do Tribunal de Contas da União (TCU).

A investigação foi infrutífera e, mesmo diante dos votos divergentes<sup>429</sup>, cinco ex-ministros foram absolvidos das irregularidades. A relatora, Ana Arraes, entendeu como de “extremo rigor” a aplicação de possível multa aos titulares das Pastas do Planejamento e da Educação, apontando que as reais dificuldades dos gestores deveriam ser levadas em consideração.<sup>430</sup> Ressalte-se que a investigação se deu após a alteração das regras, cuja consequência:

[...] foi o forte crescimento nas transferências para grupos de educação. O Kroton-Anhanguera, por exemplo, foi a empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal em 2014. Doze mantenedoras do grupo receberam juntas mais de R\$ 2 bilhões - o dobro do que a Embraer, que

<sup>426</sup> TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a 13,4bi, mas ritmo de matrículas cai. *Estadão Website*, 15 fev. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyoxwjys>. Acesso em: 19 jun. 2019.

<sup>427</sup> In: BASILIO, Ana Luiza. Fies: ruim para a educação pública, bom para a educação privada. *Carta Capital*, 27 jun. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/fies-ruim-para-a-educacao-publica-bom-para-a-educacao-privada/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>428</sup> SALVANI, José Lucas. José Medeiros aponta possível esquema no Fies e compara grupo Kroton à JBS. *Olhar Direto*, 20 maio 2019. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=457970&noticia=jose-medeiros-aponta-possivel-esquema-no-fies-e-compara-grupo-kroton-a-jbs>. Acesso em: 3 jun. 2020.

<sup>429</sup> A divergência foi dos ministros Augusto Sherman e André Luís de Carvalho, para os quais cada ministro deveria pagar no mínimo uma multa de R\$50.000,00.

<sup>430</sup> TCU absolve cinco ministros dos governos do PT por irregularidades no Fies. *Conjur*, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jul-26/tcu-absolve-cinco-ministros-petistas-irregularidades-fies>. Acesso em: 3 jun. 2020.

fabrica aviões militares, e a Odebrecht, responsável por dezenas de obras pelo País [receberam].

Outros grupos também figuram entre os líderes de desembolsos do Tesouro em 2014, como a Estácio (R\$ 683 milhões) e a Unip (R\$ 390 milhões). O total a mais gasto com o Fies de 2011 a 2014 em relação ao que se gastava antes das mudanças chega a R\$ 24 bilhões - o suficiente para operar uma instituição do porte da Universidade de São Paulo (USP) no período.<sup>431</sup>

O resultado de tanta destinação de verbas foi a frase de Michel Temer em 2017, afirmando que: “o Fies como está hoje é insustentável”<sup>432</sup>. A solução para o que o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, chamou de “rombo fiscal absolutamente sem controle”<sup>433</sup> foi alterar as regras para trazer juros menores, detalhar o valor final da dívida e condicionar o pagamento à capacidade do recém-formado de conseguir um emprego, permitindo o desconto em folha (art. 5-C da Lei nº 13.530/2017).<sup>434</sup>

Em relação à “situação insustentável” do FIES, o próprio presidente da Kroton, Rodrigo Galindo, e Jamil Marques, seu diretor financeiro, comentaram que, embora a empresa fosse aderir ao programa de financiamento, este não era mais “considerado rentável como era até 2015”. Na visão de Galindo, “o Fies deixou de ser tão relevante na captação de matrículas e menos rentável. Ainda assim, vamos continuar oferecendo o Fies porque é um programa de política pública”, ao passo que, para Jamil Marques, “muitos alunos não se matriculariam sem Fies.”<sup>435</sup>

Um ano antes dos comentários, em 2016, apenas 47% das dívidas feitas por meio do FIES estavam com o pagamento em dia.<sup>436</sup> E o enfoque foi, novamente, no aluno que não consegue honrar seus compromissos e não no próprio sistema, que lhe oferece um ensino de qualidade questionável a preços baixos e que depois não é capaz de lhe trazer o retorno

<sup>431</sup> TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a 13,4bi, mas ritmo de matrículas cai. *Estadão Website*, 15 fev. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyoxwjys>. Acesso em: 19 jun. 2019.

<sup>432</sup> PIMENTEL, Matheus. O que muda no Fies. E qual é a história desse fundo de educação. *Nexo*, 9 jul. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy2mpm9k>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>433</sup> PIMENTEL, Matheus. O que muda no Fies. E qual é a história desse fundo de educação. *Nexo*, 9 jul. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy2mpm9k>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>434</sup> BRASIL. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxhqgkj3>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>435</sup> KOIKE, Beth. Ensino básico é o novo foco da Kroton. *Valor*, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://walfridomaresguia.wordpress.com/2017/12/31/ensino-basico-e-novo-foco-da-kroton/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>436</sup> PIMENTEL, Matheus. O que muda no Fies. E qual é a história desse fundo de educação. *Nexo*, 9 jul. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy2mpm9k>. Acesso em: 1º set. 2019.



esperado. Por isso denuncia Marco Antonio Villa, em questionamento claro à ideia de que “a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade”<sup>437</sup>:

Eu acho que a questão da possível inadimplência, da dificuldade de pagamento por parte dos formandos, é que o diploma não tem valor nenhum. Ou seja, o ensino nessas faculdades, centros universitários e universidades é de péssima qualidade. Ou seja, ele só tem um papel e não consegue ter inserção no mercado. E por quê? Porque o MEC não cumpre suas atribuições legais. E quais? Por exemplo, deveria fiscalizar essas faculdades. Fiscalização. Tem bibliotecas adequadas? Os seus professores têm a qualificação docente? Tem o número de mestres e doutores? Será que o MEC não se preocupa quando uma universidade particular, a Uni Estácio, demitiu milhares de professores, milhares? E, por tabela, outras instituições de ensino o fizeram. O MEC não se preocupa quando grandes conglomerados, internacionais inclusive, compraram inúmeras dessas faculdades, que são mais empresas do que locais de ensino, pesquisa e extensão? Ou seja, o que eu estou querendo dizer é que o MEC está olhando para uma questão que não é relevante. Se o aluno tem um bom diploma, ele consegue ter inserção no mercado e vai ter condições de pagar efetivamente o curso que ele fez. Agora, se ele tem uma faculdade de oitava categoria, que anuncia na camisa de algum time de futebol e diz que suas mensalidades são o atrativo: R\$250,00, R\$300, esse é o atrativo; não é a qualidade de ensino, é você ser sócio de um time de futebol patrocinado por uma empresa educacional de oitava categoria. Eu acho que essa é a questão central. Ver o nível de ensino. Porque se for um bom nível, ele vai ter um bom diploma, ele vai ser um bom profissional, vai ter inserção no mercado e vai ter condições de pagar. Porque do jeito que está, ele está sendo enganado.<sup>438</sup> (Grifos nossos).

Mas essa enganação não passa só pela qualidade do ensino e sim pela ideia de que é possível ofertar cursos de graduação a esse valor, sem que exista um pressuposto muito simples por trás: o financiamento público. A título exemplificativo, em exame dos relatórios do FNDE, agente operador do FIES<sup>439</sup>, foi possível atestar que o Grupo Kroton, dono das seguintes IES: Anhanguera, Fama, LFG, Pitágoras, UNIC, UNIDERP, UNIME E UNOPAR, recebeu como valor total de repasse do FIES a essas entidades em maio de 2019 a quantia de R\$63.705.416,66.<sup>440</sup> Em um mês, quase 64 milhões de reais.

Em análise simples, as regras do FIES passaram por um momento de relaxamento tão grande que, se um aluno contratasse o financiamento e aplicasse o dinheiro da mensalidade no Tesouro Selic, espécie de renda fixa de maior garantia e um dos menores retornos do Brasil,

<sup>437</sup> BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/cqo5d8g>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>438</sup> INADIMPLÊNCIA do Fies e a mercantilização do ensino. [S. l.: s. n.], 16 jan. 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Márcio Neves. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4rgwpm7>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>439</sup> BRASIL. FNDE. *Dados estatísticos*. Disponível em: <https://goo.gl/mKNnFc>. Acesso em: 1º set. 2019.

<sup>440</sup> Somatória da análise de microdados das estatísticas da FNDE. BRASIL. (FNDE. *Dados estatísticos*. Disponível em: <https://goo.gl/mKNnFc>. Acesso em: 1º set. 2019).

ele teria, ao fim de todo o período de financiamento, mais de R\$100.000,00 a mais do que sua dívida, cobrindo com folga o valor devido.<sup>441</sup> O que dizer, então, das próprias IES, que recebem esse dinheiro adiantado e o aplicam sem correr nenhum risco de inadimplemento, já que este é inteiramente sustentado pelo governo? A conta não fecha e o setor privado não é ruim de matemática; certamente previu que a fonte iria se esgotar.

Esse foi o contexto encontrado pela Kroton para inserir, com substituta do aumento de receita trazido pelo FIES, a sala de aula invertida como método pedagógico central no modelo de negócios. Se quantias menores iam entrar, quantias muito maiores deveriam deixar de sair.

Mas como convencer a sociedade de que essa redução de custos fazia sentido? Como explicar ao aluno que ele só se encontraria com o professor ocasionalmente? A saída também estava no próprio plano de negócios, que sempre envolveu o *marketing* para vender seu produto – os cursos. A grande aposta, entretanto, era de que esse produto, em realidade um serviço, não consistia só nos cursos, mas transformava o próprio aluno em mercadoria. Para realizar essa inversão, foi criado o discurso do “aluno-protagonista”.

#### ***4.2.3 Relação professor-aluno e sua conexão com o processo de ensino-aprendizagem durante a utilização da metodologia: aluno como protagonista?***

A discussão do papel do aluno como protagonista demonstra que, em realidade, ele vem sendo apenas peça secundária em um negócio extremamente rentável que se baseia em competências fixadas externamente e que mercantiliza a própria educação. Em primeira e rasa análise, parece definido que um aluno jamais poderia ser cliente de qualquer IES, já que a relação com as disciplinas e com os professores é hierárquica e muitas vezes o desagrada sem que haja para isso remédio (em tese).

Na prática, o que ocorre é diferente. Na análise dos rumos do ensino superior brasileiro desde a década de 1960 até os dias de hoje, fica claro que a educação já passou a ser reconhecida como *commodity*, mesmo que existam instituições que vendam educação em troca de dinheiro e outras que aceitem dinheiro em troca de educação. E, se a educação já é claramente uma mercadoria, há clientes. A questão é saber quem mesmo está na outra ponta.

---

<sup>441</sup> “As regras do Fies incentivam mesmo quem tem dinheiro para pagar a própria mensalidade em uma universidade particular a pegar o financiamento federal, por causa da baixa taxa de juros. Se um aluno começar hoje um curso, aderir ao Fies e investir o valor da mensalidade média do ensino particular (R\$ 645) todo mês em títulos do Tesouro com rendimento anual de 12%, ele teria R\$ 127 mil na sua aplicação ao fim de todo período de financiamento, já descontado o pagamento do financiamento.” (SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. 7 gráficos que explicam a farra do financiamento estudantil. *Blog do Estadão*, Dados, 4 mar. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2lalrlv>. Acesso em: 1º set. 2019).

Segundo Ramal, o uso da sala de aula invertida mostra que “outra educação é possível, na qual o aluno é o protagonista e aprende de forma mais autônoma, com o apoio de tecnologias”<sup>442</sup>. A autora ainda cita Paulo Freire, ao afirmar que:

Poderíamos discutir até que ponto a sala de aula invertida é mesmo uma inovação. Vygotsky (1896-1934), por exemplo, já destacava a importância do processo de interação social para o desenvolvimento da mente. Seymour Papert, na linha de Piaget, já defendia na década de 60 uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento. E, sem ir tão longe, o próprio Paulo Freire era adepto de que o professor transformasse a classe num ambiente interativo, usando recursos como vídeos e televisão. “Não temos que acabar com a escola”, disse num diálogo com Papert em 1996, mas sim “mudá-la completamente até que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia”.<sup>443</sup>

Cabem aqui as colocações de Valério e Moreira, que, em suas críticas à sala de aula invertida, afirmam a existência de um anarquismo pedagógico. Assim:

Mesmo os conceitos considerados fulcrais – a saber: aprendizagem ativa e ensino centrado no estudante – aparecem vinculados a uma miscelânea de autores e proposições teóricas costuradas de modo muito superficial. Mormente, contribuições da filosofia pragmatista [de John Dewey] e da psicologia cognitivista [de Piaget e Vygotsky] são reunidas sob um grande rótulo construtivista. Em sua revisão de literatura, Bishop e Verleger (2013) apresentam as conexões dessa paisagem pedagógica emergindo de referências ao “conflito cognitivo” e à “zona de desenvolvimento proximal”, ampliando-se em proposições como “estilos de aprendizagem” ou “aprendizagem colaborativa”, e culminando metodologicamente em práticas, como a “aprendizagem baseada em problemas”.<sup>444</sup>

Além do que já foi anunciado por Valério e Moreira, no sentido de que o campo teórico da sala de aula invertida não é bem definido, misturando diversas técnicas sem nenhuma junção real, o que se vê como contraditório no uso da SAI no Brasil é o fato de que, embora se baseie na valorização do “papel do professor, como orientador dos percursos de pesquisa e mediador entre estudantes e conhecimentos”<sup>445</sup>, não há necessariamente uma comprovação de que a prática contribua para a relação professor-aluno. Bem como não há

<sup>442</sup> RAMAL, Andrea. Sala de aula invertida: a educação do futuro. *G1 Website*, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 5 jun. 2020.

<sup>443</sup> RAMAL, Andrea. Sala de aula invertida: a educação do futuro. *G1 Website*, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 5 jun. 2020.

<sup>444</sup> VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à sala de aula invertida. *Contexto & Educação*, ano 33, n. 106, p. 215-230, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890/5899>. Acesso em: 20 jul. 2020. p. 221.

<sup>445</sup> RAMAL, Andrea. Sala de aula invertida: a educação do futuro. *G1 Website*, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 5 jun. 2020.

garantia de aumento do processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito. Assim demonstrou uma pesquisa feita com os alunos da rede Pitágoras em Belo Horizonte, cujos resultados revelaram, sobre o perfil do aluno, que este “é favorável à aplicação do modelo sala de aula invertida: são jovens e em constante contato com a tecnologia. Entretanto sua rotina diária, uma formação de base deficiente e a necessidade de trabalhar para custear uma IES privada tornam complexa a aplicação deste modelo”<sup>446</sup>.

Os motivos para a conclusão sobre a complexidade da aplicação se conectam exatamente com os pressupostos desta tese. O público-alvo de maior alcance das IES particulares no Brasil é exatamente aquele que não teve acesso a uma boa educação básica, que vê no ensino superior uma aquisição de *status* e a perspectiva de mudar de vida por um preço módico. E isso interfere no processo de ensino-aprendizagem de uma forma que a SAI não consegue reverter, nem conseguiria jamais, pois de nada adianta ter um instrumento muito bom se o ponto de partida é a mercantilização educacional.

Ressalte-se que a mercantilização ocorre mesmo se não se aborda o ensino-aprendizagem conforme o senso comum, segundo o qual “quando há ensino, deve necessariamente haver aprendizagem” e “quando não houve aprendizagem, não houve ensino”. Nessa estrutura linear, o ensino se subordina ao aprendizado, como bem apontam José Luis Vieira de Almeida e Teresa Maria Grubisich.<sup>447</sup>

Ao tratar, como fazem os autores, a mediação como ferramenta dialética, entende-se que o professor pode e deve intervir no processo de aprendizado do aluno, mas que existem dificuldades intrínsecas à própria aprendizagem, que não cabem ao professor mediar. O docente acaba por trazer o conhecimento mediato, esperando que o aluno obtenha um conhecimento imediato e, assim, ambos medeiam a relação. Dessa forma:

Sendo a mediação na sala de aula uma automeiação, não podemos abrir mão da relação direta entre professor e aluno. Desse modo, não podemos substituí-la por falsos mediadores, como por exemplo, a exibição de filmes quando a temática não corresponde àquela tratada pelo professor, ou a execução aleatória de atividades de ensino. Os professores que se utilizam com frequência desses recursos nutrem a esperança de que essas práticas sejam capazes de estabelecer mediações que eles, os professores, talvez não se sintam seguros para desenvolver. Alguns professores precisam ser

---

<sup>446</sup> MILHORATO, Paulo Rodrigues. GUIMARAES, Eloísa Helena Rodrigues. Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada. *Revista de Gestão e Secretariado* - GeSec, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 253- 276, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/607>. Acesso em: 5 jun. 2020.

<sup>447</sup> ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2020.

lembrados de que sala de aula não é sala de cinema nem oficina de terapia ocupacional.

Os professores que se utilizam desses artifícios o fazem muitas vezes no intuito de facilitar a aprendizagem; porém, sendo a relação entre o ensino e a aprendizagem uma luta de contrários, não há como facilitá-la. Ao inverso, o professor deve dificultar a vida cotidiana do aluno inserindo nela o conhecimento, e, dessa forma, negando-a. Pois, na vida cotidiana não há conhecimento e sim experiência. Desse modo, não há como facilitar o que é difícil. Aprender é difícil.<sup>448</sup>

Com isso se quer dizer que o professor pode ensinar de diversas formas. E ensinar no sentido de selecionar o que irá apresentar, organizar a forma como será feita essa apresentação, de forma retrospectiva e perspectiva (desenvolvendo conceitos, comparando sua origem e seu estado atual ou vinculando-os a outros), e transmitir o que foi selecionado e organizado. No entanto, mesmo transmitindo igualmente a todos, cada aluno irá aprender de uma forma (se é que irá aprender, haja vista se tratar de educação bancária).

Isso significa que nenhuma metodologia conseguirá jamais, por si só, ser responsável por uma melhora ampla da aprendizagem, como afirma a Kroton ao estabelecer que o KLS 2.0 usa uma metodologia que torna o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizagem, provocando-o a “resolver desafios, aplicando os conhecimentos que adquiriu na disciplina” e que “essa metodologia desenvolverá as habilidades e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho no século XXI, como o raciocínio crítico e solução de problemas, conhecimento social, cultural e liderança”<sup>449</sup>. E isso não ocorrerá porque a aprendizagem é diversa e individual e porque, no caso da SAI, afasta professor e aluno. Restringe seu contato e limita o papel do professor a mero mediador de discussões de caso e correção de exercícios.

E obrigar os docentes a não só limitarem seu papel, como a nem sequer terem controle do conteúdo pré-aula e pós-aula, pois até a responsabilidade por elaborar a prova e corrigi-la é da instituição e não do professor, faz com que se crie uma frustração desnecessária. Como apontam Almeida e Grubisich, a ideia de que só há ensino se a aprendizagem ocorrer gera essa frustração por ser impossível que docentes obriguem os alunos a aprenderem de forma imediata ou que controlem seus comportamentos.<sup>450</sup>

---

<sup>448</sup> ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2020.

<sup>449</sup> KROTON. *KLS 2.0* (Kroton Learning System). Sala do Professor. Disponível em: <http://cms.saladoprofessor.com.br/sala-do-professor/autor/autor-cls-2-0.html>. Acesso em: 5 jun. 2020.

<sup>450</sup> ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2020.

De certa forma, é bem vista a colocação do aluno como protagonista. Mas o que, de fato, isso significa na acepção comum é um desequilíbrio no processo de mediação, com o objetivo de colocar aluno e professor num mesmo nível que não existe no sistema atual, já que um trabalha com o mediato e o outro com o imediato. Por certo é possível e desejável que o aluno assuma sua parte de aprendizagem, o que não significa que prescindia do docente, que poderia ser relegado apenas a coordenar atividades de discussão de exercícios. Isso significa deixar o aluno à própria sorte, como autodidata, e, para isso, convenha-se, não é necessário pagar quantia alguma.

De acordo com pesquisa de Paulo Rodrigues Milhorato e Eloísa Helena Rodrigues Guimarães analisando o Pitágoras em Belo Horizonte, nem a pré-aula nem a pós-aula tinham relação com o corpo docente, deixando a cargo do aluno estudar por si mesmo os conteúdos e desenvolver as competências que o Grupo entendeu como necessárias:

Com relação aos materiais e sua disponibilização, todo o material utilizado nas disciplinas foi criado por uma curadoria do próprio grupo, não sendo de responsabilidade do professor a produção desse material. A disponibilização foi realizada pelo próprio portal da Faculdade. Desta forma, a Kroton acredita que foi possível garantir que o aluno estudasse os conteúdos e desenvolvesse as competências necessárias nas disciplinas deste modelo. Com relação à prova unificada, anteriormente elaborada pelo professor, ela foi a última atividade avaliativa do semestre. Entretanto, com o novo modelo, a responsabilidade de elaborar a prova passou a ser da própria instituição. Isto foi possível uma vez que o material de estudo dos alunos foi fornecido pela instituição; assim criou-se uma prova com base neste material. O Nível de cobrança nesta prova também foi definido pela instituição, não havendo interferência por parte dos professores.<sup>451</sup>

Isso sem contar a padronização, considerada pelo grupo como ponto positivo, por garantir que o “professor leciono exatamente o conteúdo desejado pela instituição na disciplina em questão e, caso o aluno repita a disciplina, vai encontrar o mesmo conteúdo, sanando as dificuldades e dúvidas que teve na última vez em que estudou a disciplina”. Questiona-se se a diversidade de conteúdo (e a liberdade de cada docente, que não é robô para repetir sempre a mesma coisa) não seria exatamente um dos pontos que permite a maior aprendizagem, mostrando-se contraditório situar o aluno como protagonista de um processo em que tudo é definido externamente e do qual não participam nem ele nem o professor.

---

<sup>451</sup> MILHORATO, Paulo Rodrigues; GUIMARAES, Eloísa Helena Rodrigues. Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 253- 276, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/607>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Como ser protagonista nesse cenário? Relevante apontar que alguns autores, ao tratarem das metodologias de aprendizagem ativas<sup>452</sup> – nas quais está inserida a SAI – indicam que o objetivo destas é “enxergar os sujeitos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, buscando conhecer a bagagem acadêmica e os anseios do discente, para que, alunos e professores, possam ser agentes/parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem”<sup>453</sup>, apontando a necessidade de cada aluno “aprender a aprender”, com base em estudos de Maria Eugênia Castanho e Sérgio Castanho. No entanto, na obra desses autores, Ilma Passos Alencastro Veiga argumenta que não há protagonismo apenas por parte do aluno, como também do docente, que “é protagonista porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos”<sup>454</sup>.

Mesmo ao descrever as metodologias ativas, o conceito encontrado é no sentido de que o próprio docente é responsável por elaborar estratégias pedagógicas que irão favorecer seus alunos e colocá-los numa posição de maior destaque. Da forma como vem sendo utilizada no Brasil, a SAI não segue esse modelo; ela coloca o professor à margem das práticas pedagógicas, e o aluno passa a ser, dessa forma, apenas cliente ou – na hipótese em que o cliente é composto pelos acionistas, como é o caso da Kroton –, mero produto.

Se o curso é produto e o aluno também, o que dizer do professor?

#### **4.2.4 Demissões em massa de docentes e sua relação com o método adotado**

Para examinar sob outro foco a SAI, deve-se traçar seu paralelo com a ideia de substituição completa dos docentes. Abre-se aqui uma ressalva para o fato de que não foi possível analisar exclusivamente os dados de docentes do ensino superior jurídico, já que a consolidação envolve todas as ofertas. No entanto se mantém a ideia de que há indícios no sentido de que o curso de Direito é privilegiado na transformação em mercadoria pelo fato de que suas mensalidades estão entre as mais caras e sua grade curricular permite o uso incisivo

---

<sup>452</sup> Segundo Luciane Penteadó Chaquime e Daniel Mill, a ideia de metodologias ativas é contribuir para aumentar a aprendizagem, envolvendo o estudante na resolução de problemas e na relação com seu contexto de inserção. Assim, ele se tornaria apto a desenvolver estratégias e ampliar o aprendizado, por meio desse conjunto de estratégias pedagógicas que o próprio docente elabora visando ao protagonismo do discente. (CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. Metodologias ativas. In: MILL, Daniel. *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 441-443.).

<sup>453</sup> LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2020.

<sup>454</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. E-book.

da sala de aula invertida, até como burla à impossibilidade atual – e provavelmente passageira – de transformação total do curso em EaD.

O que vem ocorrendo no Brasil não é um fenômeno desconhecido e atinge o ensino como um todo. Em um estudo da International Bar Association, sustentou-se como vantagens da robótica e de algoritmos inteligentes que, enquanto o valor da hora de produção da indústria automotiva alemã variava em 40 euros, um único robô custaria entre 5 e 8 euros por hora. Além disso, ele seria mais barato que um trabalhador chinês, com o bônus de não ficar doente, procriar, fazer greve nem tirar férias.<sup>455</sup>

Nesse sentido, o senso comum não indica apenas um benefício lucrativo para a automação feita com a sala de aula invertida da Kroton, mas também a possibilidade de evitar “dores de cabeça” com os problemas que advêm de ser humano: ter família, necessitar de intervalos, ser falível, precisar de melhorias na convivência social etc. Evitá-los seria o mais fácil e certamente traria uma redução de custos considerável. Se antes era necessário o pagamento de um professor para cada disciplina, com horas-aula repetidas conforme o número de turmas, além do deslocamento, com a nova metodologia esse professor não participa nem sequer da elaboração do conteúdo.

Outra ideia largamente propagada e que surge como justificativa da SAI como meio para alcançar o objetivo de rentabilidade é a de que a tecnologia, na verdade, não retira empregos; apenas abre espaço para que o ser humano faça tarefas mais significativas. Em pesquisa de 2013, Carl Frey e Michael Osborne indagaram o quão suscetível são os trabalhos atuais em face dos desenvolvimentos tecnológicos, detalhando 702 ocupações, concluindo que 47% do total de empregos dos Estados Unidos da América se encontravam na categoria de alto risco. Esses empregos seriam automatizados nos próximos 10 ou 20 anos.

A hipótese conclusiva é a de que, com o avanço da tecnologia, trabalhadores com habilidades baixas, que ocupam cargos de base, seriam realocados para tarefas que não são suscetíveis de “computadorização”, como aquelas que requerem o uso da inteligência criativa e social. Isso significaria que, para esses trabalhadores sobreviverem à corrida tecnológica,

---

<sup>455</sup> E muito menos fazer alunos aprenderem a pensar. No original: “Particularly in the industrial sectors in the Western high-labour cost countries, automation and use of production robots lead to considerable savings with regard to the cost of labour and products. While one production working hour costs the German automotive industry more than €40, the use of a robot costs between €5 and €8 per hour.<sup>17</sup> A production robot is thus cheaper than a worker in China is.<sup>18</sup> A further aspect is that a robot cannot become ill, have children or go on strike and is not entitled to annual leave.” (INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION. IBA Global Employment Institute. *Artificial Intelligence and Robotics and their impact on the Workplace*. Prepared by Gerlind Wisskirchen *et al.*, abr. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/5s89C4>. Acesso em: 25 jan. 2018. p. 14).



bastaria que adquirissem habilidades criativas e sociais, sustentando a hipótese de que a tecnologia só substitui aquelas tarefas menos significativas.<sup>456</sup>

Ao analisar os dados de probabilidade, no entanto, algo chama a atenção no caso dos professores. Os autores dividiram o exame das profissões por meio de um *ranking*, no qual o número 1 é o de menor probabilidade e o número 702 o de maior. O índice vai de 0 (não será substituído ou impassível de computadorização) até 1 (altíssima probabilidade de substituição). Para os professores em geral<sup>457</sup>, o resumo da tabela ficaria da seguinte forma (a título comparativo, foram adicionadas as funções de advogado e escritor/autor):

Tabela 1 – Probabilidade de substituição da função de professor por novas tecnologias, de acordo com a divisão de ensino, segundo Frey e Osborne

Profissão	Probabilidade de 0 a 1	Nº no ranking
Professores do ensino fundamental ( <i>elementary</i> ), exceto educação especial	0,0044	20
Professores da pré-escola ( <i>preschool</i> ), exceto educação especial	0,0074	37
Professores de educação especial no ensino secundário ( <i>secondary school</i> )	0,0077	40
Professores de ensino de carreira ou ensino técnico no ensino secundário	0,0088	45
Todos os outros professores e instrutores	0,0095	48
Professores de educação especial no ensino fundamental ( <i>middle school</i> )	0,016	77
<b>Professores do ensino superior (<i>postsecondary teachers</i>)</b>	<b>0,032</b>	<b>112</b>
Advogados	0,035	115
Escritores e autores	0,038	123
Professores de aperfeiçoamento pessoal ( <i>self-enrichment education</i> ), como professores de balé, artes marciais, piano, dança etc.	0,13	186
Professores da pré-escola ( <i>kindergarten</i> ), exceto educação especial	0,15	191
Professores do ensino fundamental II ( <i>middle school</i> ), exceto educação especial e educação de carreira ou técnica	0,17	200
Professores e instrutores de educação básica, fundamental e alfabetização para adultos ( <i>basic and secondary education and literacy</i> )	0,19	205
Professores de ensino de carreira ou técnico no fundamental II ( <i>middle school</i> )	0,26	229

<sup>456</sup> No original: “Our model predicts a truncation in the current trend towards labour market polarization, with computerisation being principally confined to low-skill and low-wage occupations. Our findings thus imply that as technology races ahead, low-skill workers will reallocate to tasks that are non-susceptible to computerisation – i.e., tasks requiring creative and social intelligence. For workers to win the race, however, they will have to acquire creative and social skills.” (FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?*, 17 set. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/3z1ezo>. Acesso em: 25 jan. 2018. p. 45).

<sup>457</sup> Recordando que a divisão norte-americana do ensino é diferente da brasileira em alguns pontos. É possível ter apenas 3 estágios de educação (*early childhood education/preschool*, *primary education/school* e *secondary education/school*) ou 4 estágios (*preschool*, *elementary school*, *middle school* e *high school*). A segunda forma possui maior semelhança à divisão brasileira, que conta com pré-escola (maternal, primeiros períodos), ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ensino fundamental II (6º ao 7º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano).

Profissão	Probabilidade de 0 a 1	Nº no ranking
Assistentes de professores	0,56	317

Fonte: Adaptado de FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* September 17, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/3z1ezo>. Acesso em: 3 maio 2020.

A conclusão dos autores compreende que o ponto central diz respeito à capacidade criativa. No entanto, seria possível mesmo afirmar que os professores de alfabetização de adultos ou os professores de pré-escola necessitam menos dessa habilidade? Que fazem menos uso dela? E que por isso estariam mais sujeitos à substituição? Considerando, ainda, que a escala vai de 0 a 1 e que mais de 700 profissões foram analisadas, o estudo daria a entender que, à exceção dos assistentes de professores, que ultrapassam 0,5 na escala, não haveria com o que se preocupar nos demais casos, que ficam bem abaixo. Na presente tese, no entanto, essa hipótese é objeto de refutação.

Na mão do argumento de redução de custos, um estudo norte-americano demonstrou que as mensalidades de faculdades presenciais vêm apenas aumentando. Assim, “enquanto a educação online está melhorando, se expandindo e começando a ser disponível de graça, as mensalidades de universidades presenciais estão aumentando rapidamente”<sup>458</sup>. Isso acabaria por tornar ainda mais rentável as formas a distância de ensino. Como o Brasil não reconheceu, até o momento, a transformação total dos cursos jurídicos em EaD, a saída poderia ser um novo método pedagógico.

Porém, se o tema-problema, qual seja, se a SAI vem sendo utilizada para alcançar o objetivo de potencializar o ensino jurídico como produto rentável, tiver resposta positiva, a hipótese que daí surgiria é a de que, ao contrário do apontado no estudo referido na Tabela 1, essa profissão corre o risco de figurar bem próxima à probabilidade correspondente ao número 1 na escala dos autores, extinguindo-se. Não foi outra a cadeia de acontecimentos.

Desde o início da inserção da SAI, a Kroton vem figurando em veículos de grande circulação de mídia com suas demissões em massa de docentes. E esse fato tem relação direta com o modelo pedagógico adotado, como informam as diversas ocasiões nas quais a Kroton foi intimada pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) para apresentar exatamente a

---

<sup>458</sup> BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [*Proceedings*] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 3 maio 2018, tradução livre. No original: “While online education is improving, expanding, and becoming openly available for free, university tuition at brick-and-mortar schools is rapidly rising”.

proposta de alteração da SAI, com a primeira onda de desligamentos acontecendo em 2010<sup>459</sup>.

Pesquisa publicada no site do Senado Federal demonstrou que, nos primeiros cinco anos de aplicação intensa da SAI, que coincidem com a aquisição de diversas unidades educacionais, a Kroton teve seu gasto com folha de pagamento de professores reduzido de 52% em 2010 para 29% em 2015. A título comparativo com IES de capital fechado, a Universidade Mackenzie gastou, no mesmo período, 67% de sua receita com o pagamento de docentes, a Unicsul destinou 52% e a média nas universidades públicas foi de mais de 70%.<sup>460</sup>

A título exemplificativo, já que a lista é excessivamente grande, estão a demissão de quase 100 professores só de uma unidade da UNIC<sup>461</sup>, de também em torno de 100 docentes da Unopar em Londrina em 2015<sup>462</sup>, outros 100 em 2018<sup>463</sup> e mais 60 em 2019<sup>464</sup>. Ressalte-se que, antes de assumir o controle da Unopar em 2012, a Kroton foi intimada pelo MPT para prestar esclarecimentos sobre o modelo pedagógico que seria implantado em Londrina, modelo este que foi alterado após audiência de conciliação na qual o grupo se propôs a manter a média de desligamentos por semestres (40 a 50 professores), evitando especificamente as demissões em massa, o que claramente não foi cumprido nos anos subsequentes.<sup>465</sup>

A estratégia da Kroton inclusive teve efeito nos demais grupos educacionais, que passaram a rever e diminuir seus gastos, criando uma grande onda de demissões, como a que ocorreu em 2017 na Estácio, que afirmou que sua demissão de mais de 1200 docentes em 2018 era muito pequena em relação aos 10.000 contratados. Isso depois de fechar três *campi* que atendiam a 10.000 alunos após o veto do CADE à sua fusão, aumentar o preço das

---

<sup>459</sup> SINPRO reitera discordância em relação à demissão de professores do Pitágoras. *Sinpro-MG*, 1º jul. 2010. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/sinpro-reitera-discordancia-em-relacao-a-demissao-de-professores-do-pitagoras/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>460</sup> TOLEDO, José Roberto de; SADAÑA, Paulo; BARGARELLI, Rodrigo. Receita de universidade privada cresce; peso do gasto com professor cai. *Senado Federal*, 28 jul. 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513917/noticia.html?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>461</sup> MENDES, Fabiana. Unic demite quase 100 professores, coordenadores e funcionários de outros setores. *Olhar Direito*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=464995&noticia=unic-demite-quase-100-professores-coordenadores-e-funcionarios-de-outros-setores&edicao=5>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>462</sup> BATISTA, Guilherme. Unopar demite 100 professores do EAD, diz Sinpro. *Folha de Londrina*, 9 abr. 2015. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/unopar-demite-100-professores-do-ead-diz-sinpro-913559.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>463</sup> RAMOS, Lino. Sinpro cobra explicações para série de demissões em universidade. *Paiquerê*, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.paiquere.com.br/sinpro-cobra-explicacoes-para-serie-de-demissoes-em-universidade/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>464</sup> PAJOLLA, Murilo. Unopar demite 60 profissionais e fecha unidade do Boulevard, diz Sinpro. *Tarobá*, 4 dez. 2019. Disponível em: <https://www.tarobanews.com/noticias/educacao/unopar-demite-60-profissionais-e-fecha-unidade-do-boulevard-diz-sinpro-94JQM.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>465</sup> DECISÃO em massa de docentes está descartada pela Unopar. *Apucarana Notícias*, 14 jul. 2012. Disponível em: <http://www.annoticias.com.br/Noticias/educacao/demissao-em-massa-de-docentes-esta-descartada-pela-unopar>. Acesso em: 20 jun. 2020.

mensalidades, dobrar seu valor de mercado para 9 bilhões de reais e conseguir, com o anúncio das demissões, uma alta de 2,66% de seus papéis na Bolsa.<sup>466</sup> O modelo da SAI também teve sua quota de responsabilidade na mudança de proposta, porque [...] “inclui mais professores por sala de aula e uma estrutura de cursos que permite, por exemplo, que alunos de diferentes graduações assistam juntos aulas que constem em vários currículos”. Além disso, “um forte braço de ensino à distância, com menos custos fixos com professores, também é um diferencial da Kroton, e é uma prioridade para os principais grupos de educação do país”.<sup>467</sup>

A onda só continuou, tendo a Estácio demitido mais professores em 2018<sup>468</sup>, embora entre 2010 e 2015 seus lucros tenham crescido 565%, com um aumento de 1456% dos gastos públicos com FIES. Ambos os grupos educacionais observaram na Reforma Trabalhista a chance de precarizar os contratos e reduzir custos em contrapartida à redução do FIES, situação que tende a piorar com a crise do Covid-19, como indicou a diretora do Sinpro-SP:

“Ela atua nesse ambiente antropofágico, de retirada de direitos dos trabalhadores, e certamente induz as demissões em grande escala”, atesta. Com o advento da Reforma, as dispensas individuais e coletivas não precisam mais de autorização prévia de uma entidade sindical ou de celebração de convenção ou acordo coletivo para sua validação. [...]

Também incide sobre os casos, segundo a especialista, as mudanças ocorridas no [...] (Fies) ao longo do tempo. “No início, as faculdades viveram um momento de expansão porque o dinheiro público chegava muito fácil. Depois, com as mudanças no financiamento, essa entrada começou a ficar mais restrita e, com menos dinheiro entrando e para manter a margem de lucro, começaram a praticar cortes”, avalia.

Silvia entende que estão colocadas aí não só as demissões, mas como o enxugamento das cargas horárias dos professores que permanecem nas instituições, a superlotação de algumas salas e a maior adesão ao ensino a distância.<sup>469</sup>

As demissões têm uma relação direta, inclusive, com a qualificação dos professores, sendo aqueles de maior grau os principais atingidos.<sup>470</sup> Os com titulação de doutorado são

---

<sup>466</sup> AMORIM, Lucas. O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor. *Revista Exame*, 6 dez. 2017.

Disponível em: <https://exame.com/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>467</sup> AMORIM, Lucas. O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor. *Revista Exame*, 6 dez. 2017.

Disponível em: <https://exame.com/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>468</sup> DEPOIS de demitir 1200 em 2017, Estácio demite mais de 50 professores. *Esquerda Diário*, 19 dez. 2018.

Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Depois-de-demitir-1200-em-2017-Estacio-demite-mais-de-50-professores>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>469</sup> In: BASILIO, Ana Luiza. Por que as universidades particulares estão demitindo professores? *Carta Capital*,

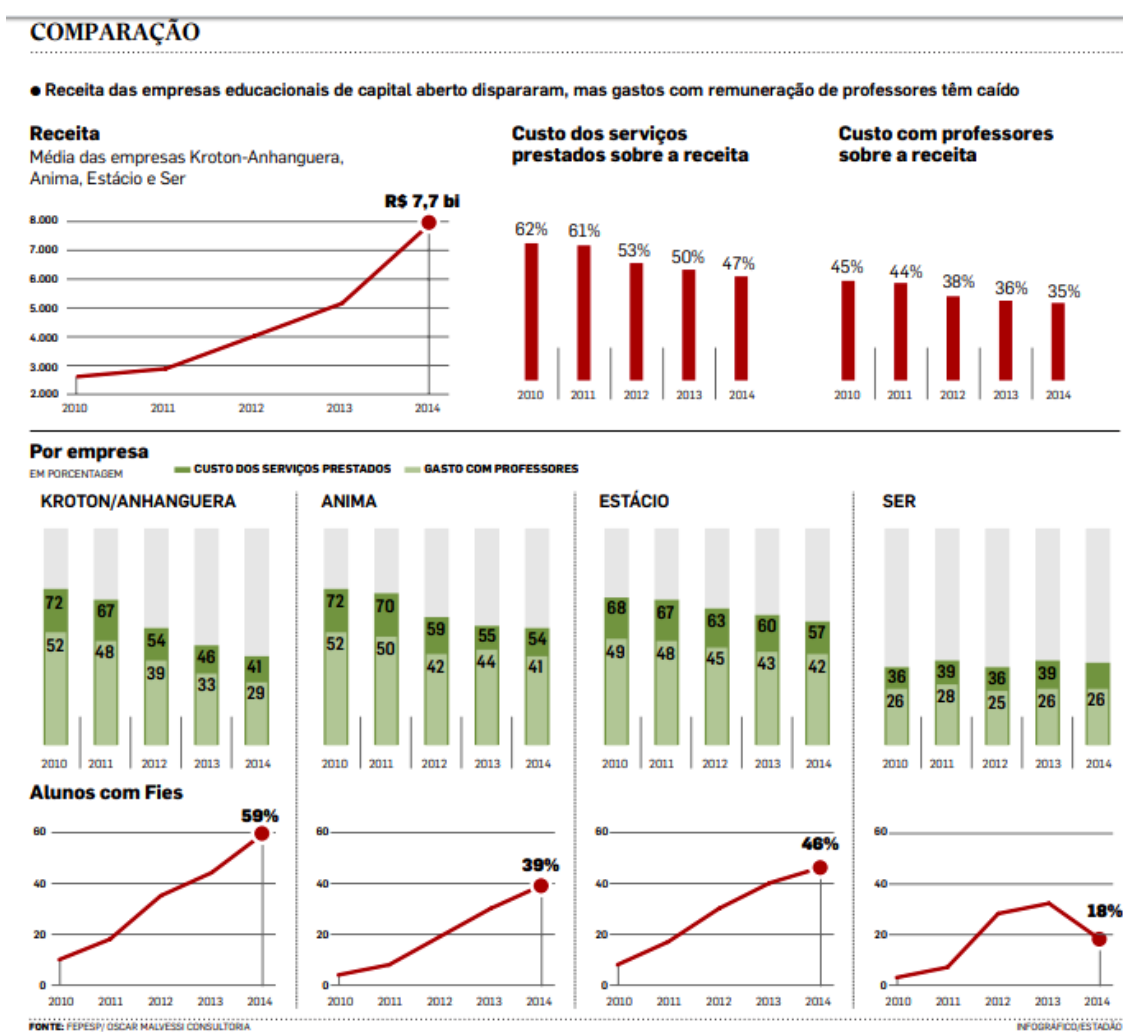
20 dez. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-as-universidades-particulares-estao-demitindo-professores/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>470</sup> AMORIM, Lucas. O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor. *Revista Exame*, 6 dez. 2017.

Disponível em: <https://exame.com/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

comumente substituídos por aqueles com menor titulação – que também aceitam menores salários. Além disso, como concluiu o estudo realizado por Oscar Malvessi a pedido da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp), “os novos dados mostram que fusões dos grandes grupos e altas das mensalidades fazem da educação superior privada um bom negócio e que não foram acompanhadas de aumento das verbas destinadas aos seus docentes”<sup>471</sup>. Sua análise comparativa dá a visão que conecta as hipóteses desta tese, como se pode perceber pela Figura 8.

Figura 8 – Comparação dos grupos Kroton/Anhanguera, Anima, Estácio e Ser entre custo dos serviços, custo com professores e receitas entre 2010 e 2014



Fonte: TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Receita de universidade privada cresce; peso do gasto com professor diminui. *O Estado de São Paulo*, 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.oscarmalvessi.com.br/downloads/artigos/160/Reportagem-Estadao-Estudo-Universidades-OscarMalvessi-7-2015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>471</sup> EXCLUSIVO: escolas na Bolsa crescem 328%. *Sinpro-Campinas*, 19 maio 2015. Disponível em: <https://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/exclusivo-escolas-na-bolsa-crescem-328/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Note-se que, nos gráficos acima, Kroton, Anhanguera, Ânima e Ser são as que menos possuem custos com o corpo docente e não por acaso as que atualmente se aventuram em um mercado ainda mais rentável: a educação básica.<sup>472</sup> As respostas de todos os grupos são padronizadas e adotam sempre a mesma abordagem: afirmar que ao final de todo período letivo são realizados ajustes no quadro funcional. Mas a relação é clara: há uma pressão mercadológica para cortar custos após a redução do FIES e esse corte passa diretamente pelo maior custo da educação: o salário dos professores.

Tão clara é essa pressão que até a Câmara dos Deputados requereu em 2019 audiência pública no âmbito da Comissão de Trabalho<sup>473</sup>, após a publicação da obra *O negócio da educação*<sup>474</sup>, publicada pela Fepesp após os estudos de Oscar Malvessi pela FGV. Nesse segundo estudo, houve uma redução ainda maior dos custos com remuneração de docentes pela Kroton, chegando a 17% em 2017:

Tabela 2 – Remuneração dos professores em relação às receitas líquidas

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Remuneração / RL Estácio	48%	45%	43%	42%	41%	42%	39%
Remuneração / RL Kroton	37%	29%	25%	22%	22%	20%	17%
Remuneração / RL Anima	36%	31%	40%	41%	43%	45%	40%
Remuneração / RL SER	28%	25%	26%	26%	34%	32%	31%
Média Remu. / RL	37%	32%	34%	33%	35%	35%	32%
<b>Var. Remunerações Md.</b>	<b>12%</b>	<b>35%</b>	<b>86%</b>	<b>168%</b>	<b>280%</b>	<b>265%</b>	<b>248%</b>

Fonte: MALVESSI, Oscar. Análise econômico-financeira das empresas do setor de Educação Superior com papéis negociados em Bolsa de Valores. In: MERCANTILIZAÇÃO do Ensino superior privado: os números. *Fabesp*, set. 2019. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/mercantilizacao-do-ensino-superior-privado-os-numeros/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

A Kroton, portanto, conseguiu ao longo dos anos reduzir drasticamente seu percentual com folha de pagamento de docentes, o que só pôde ocorrer pela introdução de uma metodologia que permitisse ao professor ser substituído em larga escala: a sala de aula invertida do KLS 2.0. Como afirmou Roberto, é antiga a tradição brasileira de remunerar mal

<sup>472</sup> CUNHA, Joana. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>473</sup> TRABALHO, Administração e Serviço Público – Demissão de professores universitários em SP. [S. l.: s. n.], 12 set. 2019. 1 vídeo (92 min). Publicado pelo canal Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QFxnHcj9vE>. Acesso em: 20 jun. 2020.

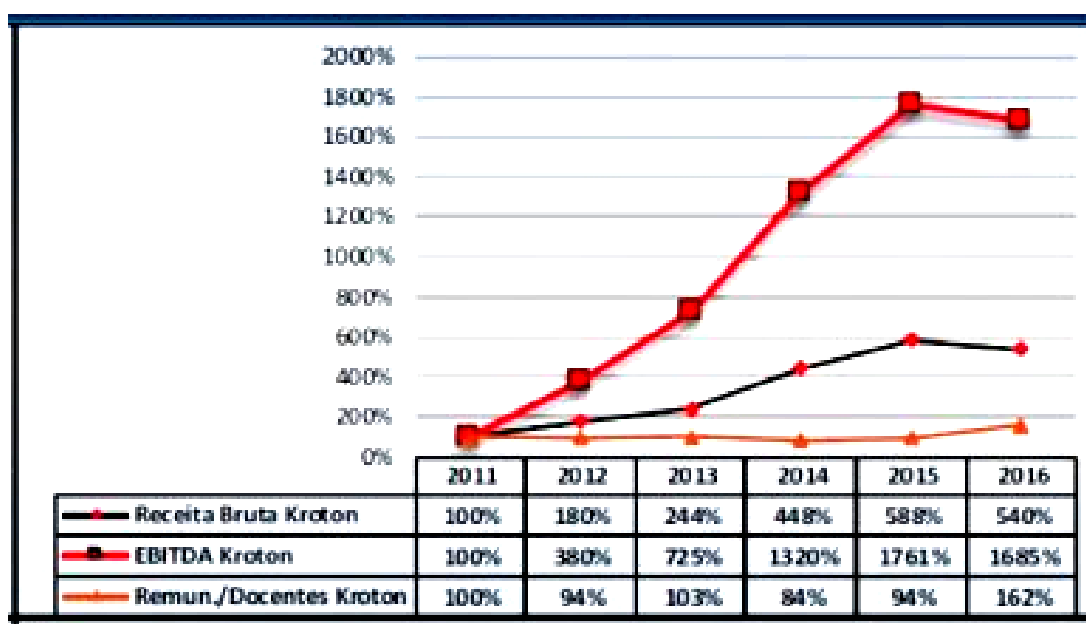
<sup>474</sup> MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água, 2017. Disponível em: [http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPESP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

os docentes e, “sem enfrentar esse ponto, não há mecanismo contemporâneo de gestão que contribua para a melhoria da qualidade do ensino”<sup>475</sup>.

O que isso significa é que só uma metodologia muito mal aplicada e totalmente em dissonância com a proposta norte-americana de aumento da qualidade de ensino levaria à demissão em massa especialmente dos docentes mais qualificados, com titulação de doutorado, confirmando a ideia desta tese no sentido de que a inserção metodológica foi responsável por uma transformação do ensino em mercadoria e dos alunos em produtos.

Interessante em específico a relação que o custo por docentes teve com o aumento da receita bruta e o EBITDA, conectando as demissões com a valorização na visão dos investidores:

Figura 9 – Evolução: receita bruta x EBITDA x remuneração por docente na Kroton entre 2011 e 2016



Fonte: MALVESSI, Oscar. Análise econômico-financeira das empresas do setor de Educação Superior com papéis negociados em Bolsa de Valores. *In: MERCANTILIZAÇÃO do Ensino superior privado: os números. Fabesp*, set. 2019. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/mercantilizacao-do-ensino-superior-privado-os-numeros/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

O que o gráfico da Figura 6 demonstra é que, nos períodos em que o EBITDA mais cresceu, em conjunto com a receita bruta, a remuneração de docentes foi a mais baixa possível. O EBITDA é um indicador que diz aos investidores qual o lucro de uma companhia desprezando os gastos em juros e impostos, embora abrangendo os de depreciação e

<sup>475</sup> ROBERTO, Giordano Bruno Soares. A gestão contemporânea da educação e o trabalho do professor. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3. Região*, v. 51, p. 399-403, 2010. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/74430>. Acesso em: 4 nov. 2020.

amortização. Exatamente por isso a Bolsa vem reagindo bem aos anúncios de demissão em massa, como já apontado, já que, quanto menores os custos, maior o EBITDA.

Dessa maneira, passa-se às consequências da aplicação da SAI no lucro dos acionistas, a fim de demonstrar a verdadeira inversão que vem ocorrendo e por que a graduação em Direito tem todos os pressupostos para se tornar o melhor produto nessa mercantilização. Apesar do recorte jurídico, ressalta-se que a inversão vem ocorrendo como parte de uma estratégia nacional histórica de mercantilização. Resta saber o papel da SAI nisso.

#### **4.3 Consequências da sala de aula invertida no ensino superior jurídico da Kroton: a inversão**

A metodologia da SAI pode parecer, em um primeiro momento, apenas uma estratégia de inserção e acesso dos alunos: se há a ampliação das possibilidades de que cada docente seja responsável por mais alunos, possibilita-se também que mais alunos aprendam os conteúdos. Por isso já se afirmou que esta tese não tem como objetivo menosprezar os esforços empresariais em levar o ensino superior a locais que antes não teriam acesso a ele, nem de realizar julgamento sobre a ética ou não da transformação do ensino em mercadoria, embora o viés adotado não seja favorável ao ensino tecnicista.

Porém é mesmo notável a capacidade de uma única ferramenta trazer alterações tão discrepantes em relação aos meios tradicionais de ensino, em especial o presencial. E essas alterações têm grandes chances de incidir de forma diferente nos cursos componentes da gama de mensalidades mais elevadas (Medicina, Direito e Engenharias). Isso porque, dentre eles, o ensino jurídico é o mais apto, por suas características, a realizar uma transição para a forma 100% digital, haja vista a quase inexistência de vivência prática na estrutura curricular atual, o que permite desenvolver a mentalidade vista no parecer da Hoper, de que essa alteração está apenas “seguindo anseios da sociedade” e do próprio Direito, que já teria se tornado totalmente informatizado.

A junção de todos os fatores trabalhados, quais sejam: (i) histórico de transformações do ensino superior no Brasil, com a preponderância do incentivo ao ensino particular; (ii) a visão do Direito como um curso de *status* e potencial de ascensão social; (iii) em um ambiente que segrega as camadas menos favorecidas das universidades públicas e realiza um acesso ilusório; (iv) priorizando ao longo de anos o financiamento público do ensino superior particular por meio do FIES, demonstra uma predisposição a utilizar metodologias de ensino a distância (no caso, a SAI) para potencializar lucros e favorecer os acionistas. Nesse sentido, propõe-se nesta tese uma comparação entre o financiamento – no caso, o FIES – ofertado pelo



Governo Federal à Kroton ao longo dos anos, as grandes fusões e aquisições corporativas, a introdução da metodologia da sala de aula invertida, a redução dos custos totais e com professores e o lucro dos acionistas, para ao final entender que a mercantilização exposta no estudo de caso nada mais é do que decorrência de escolhas nacionais feitas e repisadas há décadas.

Embora se entenda que a SAI é potencializadora do lucro de todos os cursos do ensino superior, a hipótese derivada trabalhada nesta tese é de que o curso de Direito é o produto com maior capacidade lucrativa, pois sua visão é de um curso que permite a aquisição de *status*, ou seja, cujas mensalidades são vistas pela população em geral e por seu público-alvo como mais valorosas, ao mesmo tempo que sua estrutura curricular permite naturalizar o ensino a distância, de uma forma que os cursos de maior *status*, como Medicina e Engenharia, não permitem, considerando a necessidade de estudos em laboratórios que inexistem no Direito. Em outras palavras, tornou-se muito mais fácil convencer os alunos do ensino jurídico de que este pode ser totalmente virtual e que é possível encontrar docentes apenas para “tirar dúvidas”<sup>476</sup> de disciplinas que o aluno pode aprender sozinho em casa, por meio de vídeos elaborados em cima não de conceitos científicos do Direito, mas em tendências do mercado sobre como um futuro empregado deveria ser. E esse convencimento é fácil de se obter exatamente porque a mercantilização já era regra há meio século. A metodologia, portanto, embora seja considerada o *secret sauce* da Kroton, nada seria sem as escolhas feitas a partir dos Acordos MEC/USAID.

A SAI, assim, cumpre seu papel de tornar mais clara essa opção pela mercantilização. Em análise sobre como os diferentes segmentos operacionais da empresa contribuíram para seu crescimento como um todo entre 2011 e 2016, Júlia Alves e Souza e outros apontaram as áreas mais lucrativas e rentáveis.<sup>477</sup> Sobre esses segmentos, os autores indicaram, por meio do exame de relatórios divulgados pela Kroton por determinação da [B]<sup>3</sup>, que a divisão por segmentos se iniciou em 2010, com base em critério de tipos de produtos ou serviços, separados em: educação básica, educação superior e gastos fora de segmentos (parcelas não

---

<sup>476</sup> Note-se que mesmo essa situação vem sendo refutada pela prática, com diversos alunos dando depoimentos no sentido de que, com salas tão lotadas, nem tirar dúvidas é possível. Cf.: TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Receita de universidade privada cresce; peso do gasto com professor diminui. *O Estado de São Paulo*, 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.oscarmalvessi.com.br/downloads/artigos/160/Reportagem-Estadao-Estudo-Universidades-OscarMalvessi-7-2015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>477</sup> SOUZA, Júlia Alves e et al. Desempenho econômico da maior empresa de serviços educacionais do mundo: um estudo da Kroton Educacional com base em seus segmentos operacionais. *Cuadernos de Contabilidad*, Bogotá, v. 18, n. 46, p. 83-103, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020.

alocadas). Em 2012, a divisão passou a se dar por ensino superior presencial, ensino superior EaD e educação básica. Assim:

Essa alteração refletiu a mudança na forma de gestão da empresa: o Conselho de Administração, que é o principal tomador de decisões operacionais (responsável, inclusive, pela tomada das decisões estratégicas), passou a analisar a empresa com base nesses três segmentos e utilizou relatórios internos que apresentavam dados segmentados de acordo com essa estrutura. [...]

Essa mudança nos segmentos operacionais revela o aumento da representatividade do ensino superior à distância (EAD) para a empresa. Em julho de 2011, a Kroton Educacional adquiriu a Faculdade Atenas Maranhense e a Faculdade União; em novembro, a Faculdade do Sorriso (FAIS) e em dezembro, a Universidade Norte Paranaense (Unopar). Com a aquisição da Unopar, a Kroton Educacional S.A. tornou-se a líder no mercado de graduação à distância. A relevância da participação dessa modalidade de ensino fez com que a empresa alterasse a estrutura dos seus segmentos operacionais: a gestão da atividade de educação superior passou a ser subdividida em dois segmentos: o de ensino superior presencial e o de ensino superior à distância (EAD).<sup>478</sup> (Grifos nossos).

Não à toa, em exame ano a ano dos balanços financeiros empresariais, os autores concluíram que “o segmento EaD foi o que mais contribuiu para a lucratividade da empresa”, embora a educação básica tenha sido o segmento “mais eficiente na geração de lucros operacionais a partir de seus ativos”, diante dos altos custos e despesas operacionais do ensino superior presencial.<sup>479</sup> Para possibilitar a redução deste, foi inserida a metodologia da SAI de forma definitiva em 2015 (KLS 2.0) e experimental nos anos anteriores.

O motivo pelo qual se afirma que é o modelo pedagógico adotado pela Kroton o diferencial com maior impacto no lucro dos acionistas é o fato de que, em comparação com as demais gigantes da educação, seu lucro avançou 22.130% nos anos anteriores ao KLS 2.0 em função do FIES (contra 565% da Estácio, 483% da Ser e 819% da Ânima)<sup>480</sup> e, para que ocorresse a manutenção do patamar quando o financiamento não mais existisse, a solução só poderia estar em um processo que diminuísse drasticamente todos os custos empresariais.

<sup>478</sup> SOUZA, Júlia Alves e et al. Desempenho econômico da maior empresa de serviços educacionais do mundo: um estudo da Kroton Educacional com base em seus segmentos operacionais. *Cuadernos de Contabilidad*, Bogotá, v. 18, n. 46, p. 83-103, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020. p. 82.

<sup>479</sup> SOUZA, Júlia Alves e et al. Desempenho econômico da maior empresa de serviços educacionais do mundo: um estudo da Kroton Educacional com base em seus segmentos operacionais. *Cuadernos de Contabilidad*, Bogotá, v. 18, n. 46, p. 83-103, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020. p. 99.

<sup>480</sup> RAGAZZI, Ana Paula. Kroton busca crescer e atrair investidor após cortes no Fies. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/kroton-busca-crescer-e-atrair-investidor-apos-cortes-no-fies.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Esse procedimento capaz de manter um crescimento acelerado, condizente com a necessidade de padronização dos grupos que vieram a se unir ao antigo Pitágoras (sendo os principais a IUNI Educacional em 2010, a UNOPAR em 2011 e a Anhanguera em 2014), é a sala de aula invertida. Por nenhuma outra fórmula seria possível crescer exponencialmente, aumentando massivamente a quantidade de alunos, estruturas, fusões e aquisições e reduzindo de maneira ainda mais severa os custos totais e em específico os relativos à folha de pagamento de docentes, ao mesmo tempo que se navegava por uma crise do financiamento público sobre o ensino particular.

É essa a inversão da sala de aula. Uma única metodologia com a capacidade de, diante de um contexto extremamente favorável no Brasil, fazer destacar um grupo educacional entre tantos outros com parcelas semelhantes do mercado. E o impacto disso no lucro dos acionistas é grande, como continuará sendo, agora que a Kroton comprovou que o financiamento público já cumpriu seu papel na escala de seu negócio e se tornou desnecessário, considerando que Galindo “sempre entendeu que o nosso modelo acadêmico, o Kroton Learning System, era um diferencial competitivo gigantesco, o nosso *secret sauce*”<sup>481</sup>.

O que ainda não indicou seu CEO, embora a OAB já tenha dado a entender em seus pareceres contra o ensino a distância jurídico, é o potencial do ramo jurídico de alavancar ainda mais a empresa. Não foi outra a razão para ter esse curso como carro-chefe das graduações, em dissonância com o aumento de vagas públicas dos cursos cujos profissionais eram mais requisitados no Brasil. Nas particulares, “um terço dos quase um milhão de contratos firmados em 2013 pelo programa foram para os cursos de Direito, Administração e Enfermagem”, carreiras que “não estão entre as consideradas mais estratégicas para o desenvolvimento nacional”.<sup>482</sup> Assim:

Naquele ano, mais de 143 mil contratos eram para estudantes de Direito - o que representa 16% do total de financiamentos. A carreira de Administração apareceu com 74 mil, correspondendo a 8% dos contratos, e 64 mil alunos requisitaram o programa para cursar Enfermagem, o que representa 7% do total. Enquanto isso, carreiras em que há déficit de profissionais no País não seguiram a tendência geral de aumento dos contratos a partir de 2010. Esse é o caso, por exemplo, de Medicina. Naquele ano, o curso representava 9% dos contratos e era o terceiro com mais financiamentos. Já em 2013 tinha 3%

<sup>481</sup> In: MOURA, Marcelo. Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatros.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

<sup>482</sup> BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água, 2017. Disponível em: [http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPESP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020. p. 50.

dos contratos, sendo a 11ª carreira mais procurada - mesmo após a adoção de incentivos para os formados nesse curso pagarem o financiamento. A exceção foi Engenharia Civil, que em 2013 aparecia com 65 mil alunos, representando 7% do total de contratos.<sup>483</sup>

Ao que tudo indica, a inversão da sala de aula faz parte de um plano de décadas – a direção do ensino superior pelos economistas e não pelos bacharéis-educadores – que se utiliza das condições ideais presentes no país – alta demanda, acesso baixo, financiamento alto, pouca regulação, visão do ensino superior como *status* – para alcançar o que se chamou de “capitalismo acadêmico”. Incide em todas as áreas e permeia todos os cursos. Porém, como se demonstrou, o Direito é a graduação com o maior potencial de inversão: entre as mais bem vistas, é a que mais permite o uso da sala de aula invertida sem que exista uma chuva de protestos contrários da sociedade, o que leva ao questionamento sobre ser possível reverter a situação.

Mais do que isso: como essa mercantilização deriva de um plano nacional que escolheu – diante de silêncios de Anísio Teixeira e apelos de José Garcez Ghirardi – dar essa ênfase ao ensino, a sala de aula invertida aplicada pela Kroton afeta não só o Grupo empresarial, como todo o sistema de ensino, inclusive o público. Frisa e torna rentável e aceito o pensamento economicista, reafirmando a velha opção pela Economia, com consequências que não são novas.

Os reflexos já vinham sendo evidenciados há muito<sup>484</sup>, mesmo antes de ser possível imaginar a aplicação de metodologia que permitisse reduções tão intensas de custos. A prevalência da ideia de universidade como organização prestadora de serviços sobre a forma de instituição social segue sendo debatida no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Suas fases, definidas por Marilena Chauí como universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional obedecem, da mesma forma como demonstrado nas linhas do tempo dos capítulos 1 e 2, ao “milagre econômico” da década de 1970, à abertura política da década de 1980 e ao início do neoliberalismo nos anos 1990.<sup>485</sup>

<sup>483</sup> BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água, 2017. Disponível em: [http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPESP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020. p. 50.

<sup>484</sup> Exemplo mais gritante é o livro de Marilena Chauí sobre o tema: CHAÚÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

<sup>485</sup> Nesse momento, houve nova opção “pela deslegitimação da educação superior pública, ainda que no discurso [os governos brasileiros] reconhecessem sua importância para o desenvolvimento nacional e a para a inserção competitiva do país no mundo globalizado”. (CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*,



“Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado.”<sup>486</sup>

O contexto de subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento, como mote para a alteração curricular que promovesse a inserção profissional puramente técnica de estudantes no mercado de trabalho, assim como a expansão das faculdades privadas – incluindo parcerias com as públicas –, criou o ambiente ideal para que todas as instituições fossem afetadas pelo direcionamento dado ao ensino superior. A transformação das universidades em operacionais fez com que a maioria – senão todas – se virasse para dentro de si mesmas, caracterizando não “um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma”<sup>487</sup>, de maneira que:

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.<sup>488</sup>

Mas não só isso. Não apenas toda a trajetória do ensino superior brasileiro foi moldada para não promover a reflexão e sim a técnica, como a destinação massiva de recursos às IES particulares tornou ainda mais difícil que essa reflexão fosse promovida no espaço público, mesmo com alguns esforços de aumentar o acesso a esse lócus. O embate infrutífero “entre tecnocratas eficientes e humanistas utópicos está [mesmo] longe de seu desenlace”<sup>489</sup> e não tem sido possível evitar o que Almeida Filho e Santos denominaram de *dumping* social da formação universitária.<sup>490</sup>

Registra-se, ademais, que a renúncia fiscal derivada da isenção do IRPJ, da CSLL, da COFINS e do PIS observou, só nos primeiros cinco anos de vigência do PROUNI, aumento de 447%. Isso significa a transferência de recursos públicos ao privado, considerando a participação do IRPJ como elemento das receitas vinculadas, sendo certo que essa concessão

Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2020. p. 697).

<sup>486</sup> CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 189.

<sup>487</sup> CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 193.

<sup>488</sup> CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 193.

<sup>489</sup> CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020. p. 205.

<sup>490</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020. p. 135.

fiscal “pode levar à queda substantiva no valor do fundo constitucional dedicado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público federal e também estadual e municipal”, uma vez que impacta “o Fundo de Participações de Estados (FPE) e o Fundo de Participações de Municípios (FPM), já reduzido pela incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU)”.<sup>491</sup> Não se esqueça, ainda, que a renúncia à CSLL, COFINS e PIS significa menor receita previdenciária, agravando também este problema.<sup>492</sup>

O cenário de inversão é, portanto, o seguinte: no lugar de utilizar uma metodologia, ou seja, uma ferramenta, a favor do ensino, ela só poderia de fato tornar maior a rentabilidade se estivesse alinhada à concepção já existente. Essa concepção, como comprovado nesta tese, é a de que o ensino superior deve ser dirigido não por princípios pedagógicos e sociais, mas sim pelo ideal econômico. Quando este estudo foi iniciado, a hipótese da pesquisadora consistia em afirmar que a SAI era de fato uma jogada de mestre. Uma metodologia que, sozinha, teria sido capaz de tornar o ensino superior jurídico extremamente rentável. Essa hipótese não foi confirmada da forma como se imaginou.

A SAI se mostrou, de forma ainda mais interessante, como apenas um caso que tornou evidente a opção de décadas pelo ensino guiado pela Economia. Não se questiona que ela é uma metodologia muito favorável a esse sistema e que, por isso, tornou a Kroton expoente do que há de pior no ensino digital. No entanto é apenas um estudo de caso dentro de um caso muito maior: o dos rumos da educação no Brasil e no mundo.

Mostra, isso sim, a que ponto chega esse modelo. Chega no ensino deficitário, no paradoxo do acesso fácil e formação difícil. Chega no sucateamento do público pelo direcionamento de recursos ao privado – e não só sucateamento do ensino, mas como diminuidor de receitas vinculadas e contribuições também afeta outros ramos, como saúde e previdência. Mas não chega nisso necessariamente em função da SAI, que apenas reconhece as características do modelo economicista e delas extrai o mais rentável.

Não se tratou aqui, especificamente, dos problemas do ensino a distância. São muitos, mas nenhum tão grande quanto o problema do ensino em geral, pois são todos dele derivados. Repise-se: a sala de aula invertida não é equivalente ao que se vive hoje com o ensino a

---

<sup>491</sup> CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2020. p. 239.

<sup>492</sup> Que também não tem nada de novo, como mostra o estudo de: SILVA, Ademir Alves da. A reforma da previdência social brasileira: entre o direito social e o mercado. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 16-32, set. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020.

distância no contexto do novo coronavírus. Ela é, como todo *secret sauce*, uma ferramenta complexa, pensada para o virtual e não só a ele transposta. É digital e não digitalizada.

Seria possível indicar diversas outras ferramentas, culpando-as pelo estado em que se encontra o ensino superior jurídico no Brasil. Mas elas continuariam sendo só ferramentas; muito boas ao que se prestam: potencializar a inversão que já havia acontecido em 1960. Questiona-se, portanto, a seguir, se existiria um processo de reversão guiado por novos caminhos metodológicos, já fixando de plano que a reversão é do ensino economicista e não da sala de aula invertida.

#### 4.4 Novos caminhos metodológicos: a reversão

Não à toa, Teixeira já havia afirmado há quase meio século que “a verdade é que cada meio novo de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum”<sup>493</sup>. O ensino superior voltado ao mercado é o que há de menos interessante na cultura atual e, por isso, recebe os holofotes.

A tecnologia é um caminho sem volta. Não foi proposta desta tese afirmar que a sala de aula invertida, como metodologia de ensino que utiliza formas tecnológicas para alcançar o aluno, não deveria ser utilizada. O pressuposto, por certo, não foi a transposição da aula presencial para a on-line, mas sim a forma escolhida pelo Grupo para elaborar aulas já moldadas ao ambiente virtual e cujo objetivo principal é a redução de custos – seja por meio da estrutura física ou por demissões em massa.

A Kroton serviu, neste trabalho, apenas como o estudo de caso mais apto a demonstrar o que de mais grave pode ocorrer quando se escolhe dar facetas econômicas ao ensino superior. Nesse estudo de caso, outros elementos ficaram visíveis, como a distante semelhança da SAI da Kroton com a metodologia original norte-americana.

Essa distância se baseia principalmente no fato de que seu uso passa longe de ser inteligente no sentido educacional, embora o seja no sentido concorrencial.<sup>494</sup> Mostra-se de grande valor em comparação com os demais grupos educacionais e teve aplicação visionária

---

<sup>493</sup> TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

<sup>494</sup> Nesse sentido: GARCIA, Carolina Policarpo. *Efeito rede em fusões no ensino superior*. 83 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Economia de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11520/carolina.policarpo.garcia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

para suprir a lacuna que a ausência do financiamento criou. Ao mesmo tempo, desprezou a relação entre o aluno como sujeito-centro e a valorização dos docentes, com a manipulação dos discursos midiáticos<sup>495</sup> e dos indicadores de qualidade<sup>496</sup> do próprio Governo Federal.

Aliás, em grande medida, é exatamente o Poder Público o responsável por ofertar condições mais do que favoráveis ao capitalismo acadêmico e, em especial, à Kroton. Por longos anos, foi ele fonte de sustento e capital de giro necessário a diversas aquisições, dando tempo de sobra para que se formasse uma nova estratégia quando esse apoio não mais se sustentasse. Essa nova estratégia foi a sala de aula invertida, como ficou demonstrado. Mas o que é possível fazer para reverter esse processo? Para, usando bem a tecnologia e a própria metodologia, evitar o sucateamento do ensino, em especial o jurídico?

A questão é complexa e demanda análise multidisciplinar, por ser afeta ao Direito Público, Concorrencial, Empresarial, Trabalhista, Previdenciário, Tributário e, em especial, ao ramo Constitucional, haja vista constituir a educação um direito alçado a fundamental. Mesmo assim, apontam-se neste breve tópico algumas sugestões de encaminhamentos.

Com o capítulo 2, mostrou-se evidente que a Kroton, como muitos dos outros grupos educacionais, é extremamente responsiva às regulações. Comporta-se de maneira exemplar no seguimento das normativas do Governo, que – é claro – são sempre usadas a seu favor. Mesmo quando não consegue o que deseja, como no caso da fusão com a Estácio, ainda assim sai ganhando no mercado financeiro, como uma empresa que “sabe perder” e que “tem um plano B”, o que lhe infunde ainda mais credibilidade diante de seus acionistas.

Além do retorno do financiamento para as instituições públicas, levando em consideração não só os grandes valores já recebidos pela Kroton e por outras, mas também a própria ideia de concorrência sem interferência governamental, propõe-se o encaminhamento

---

<sup>495</sup> Fica clara na extensa pesquisa de Marcelo Mocarzel a paulatina substituição dos discursos sobre a educação, mudando em favor da educação padronizada, que prioriza o uso tecnológico no lugar do aluno e do professor, inclusive na veiculação de imagens. Cf.: MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia V. *A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil*. 265 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>496</sup> Em sua palestra, Paulo Furquim de Oliveira demonstra, a partir da fragmentação dos microdados dos indicadores de qualidade do MEC, como o índice geral sofreu alterações para cima apenas em decorrência da ênfase em alguns poucos índices e não em um aumento de qualidade total. Cf.: GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 6/7 – Apresentação de Paulo Furquim de Azevedo. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QhztcvOB9Is>. Acesso em: 20 jun. 2020.



de um novo desenho do subsídio, no sentido de “repensar melhor para que vá mesmo para aqueles que precisam do crédito”<sup>497</sup>. É nesse sentido o estudo de Cristina Carvalho.<sup>498</sup>

À parte da questão financeira, há um encaminhamento que pode ter maior alcance na questão pedagógica. Esse encaminhamento, infelizmente, é a regulação governamental. Como apontado, existe uma atual perda de diversidade que veio como ônus do processo de expansão e concentração do ensino no país. No entanto essa perda de diversidade foi alcançada graças à regulação do próprio Governo Federal, que deu aos grandes grupos, em especial à Kroton, todas as ferramentas normativas para que passassem com facilidade por todas as fases do capitalismo acadêmico. E se diz infelizmente porque não parece boa alternativa relegar ao Estado a solução de um problema que ele mesmo criou – e que, ao que aparenta, não tem a menor intenção de resolver.

A alta responsividade dos Grupos Educacionais, no entanto, já foi motivo de propostas pelos pesquisadores do tema, no âmbito do Observatório do Ensino do Direito da FGV-SP, em especial por Paulo Furquim de Azevedo, que indicou abertamente a regulação estatal, principalmente do CADE e do MEC, para solucionar o que chamou de “problema de diversidade”, que nada mais é que o ensino massificado do Direito por meio da sala de aula invertida.<sup>499</sup> Também esteve presente nos principais trabalhos acadêmicos de Economia e Comunicação Social que analisam a questão<sup>500</sup>, embora sem tocar jamais no real problema, já apontado exaustivamente nesta tese.

Mas há algo no meio do caminho que pode alterar a situação. E também pode agravá-la. Esse algo é a transição brusca que ocorre no momento da escrita desta tese, com a pandemia do novo coronavírus, que transformou todas as modalidades de ensino, de todos os alunos em todas as idades, em ensino a distância. É provável que a percepção social sobre essa modalidade seja alterada – ao que tudo indica, vendo mais problemas do que soluções –,

<sup>497</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 4/7 – Apresentação de André Portela Fernandes de Souza. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71lyqDVhRX4>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>498</sup> CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2020.

<sup>499</sup> GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 6/7 – Apresentação de Paulo Furquim de Azevedo. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QhztcvOB9Is>. Acesso em: 20 jun. 2020. Min. 19.

<sup>500</sup> GARCIA, Carolina Policarpo. *Efeito rede em fusões no ensino superior*. 83 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Economia de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11520/carolina.policarpo.garcia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020 e MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia V. *A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil*. 265 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2020.

dando novos contornos a como a sala de aula invertida, que foi projetada como forma de burlar o veto ao EaD em alguns cursos e maneira de potencializar os lucros pela redução de todos os gastos, é percebida pela população brasileira.

Um dos próprios pesquisadores responsáveis pelo estudo dos aglomerados educacionais afirmou que “será inevitável voltarmos, mais cedo ou mais tarde, às salas de aula presenciais. Porém, não somos mais as mesmas pessoas após eventos que, seguramente, formarão um divisor de águas na humanidade”. Vê ele, nessa ocasião, um retorno presencial ainda mais difícil do que a transferência para o virtual e questiona se “retornar ao espaço da sala de aula significará mesmo uma volta a um ensino de qualidade”<sup>501</sup>. Parece irônico, mas é apenas um passo bem pensado visando à virtualização.

A SAI é apenas uma ferramenta. De alto impacto, certamente; mas esse impacto só vem ocorrendo porque todo o sistema educacional recebeu sua primeira inversão há muitas décadas, quando se optou pela mercantilização como estratégia de desenvolvimento baseado na educação. Se a opção fosse outra, em nada invalidaria a existência da sala de aula invertida; ela surgiria naturalmente como instrumento de conexão professor-aluno, na busca por usos inteligentes do espaço da sala de aula.

O que se quer dizer com isso é que tanto a SAI quanto o *flipped learning* e também o ensino a distância poderiam existir sem nenhum prejuízo à educação, se o contexto base fosse de valorização do vínculo aluno-professor, da aprendizagem real, de ensino realmente pedagógico e não puramente técnico. Esse não é o contexto brasileiro, mas ter a clareza de sua inexistência pode incitar a sociedade em geral a realizar a inversão que há muito deveria ter sido feita, retirando da seara econômica os rumos da educação.

Com isso, não se quer afirmar a necessidade de proibição de instituições particulares, vedação de ensino a distância, diminuição de polos de acesso em cidades que antes não os teriam. O que se sugere é a reflexão real sobre o papel do ensino superior, entregando suas rédeas a educadores capacitados. Essa é uma opção da sociedade – haja vista que o Estado já fez e repisou sua opção contrária diversas vezes.

Não é possível prever o que irá acontecer após esse período. Mas é possível aprender que metodologias estão sim ligadas a finanças, à ascensão social, à redução de desigualdades e podem, igualmente, promovê-las no sentido contrário. Foi esse o intuito desta tese, ao demonstrar como um único fator pedagógico pode ser tão poderoso a ponto de criar um novo

---

<sup>501</sup> FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme. Ensino jurídico na quarentena (III): as aulas presenciais pós-confinamento. *Conjur*, 5 jun. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jun-05/feferbaum-klafke-ensino-juridico-quarentena-parte-iii>. Acesso em: 20 jun. 2020.

mercado, substituir pressupostos antes necessários e finalizar o processo de transformação da educação em mercadoria, invertendo seu local de maior acesso: a sala de aula. Mais do que isso, apenas quis deixar a descoberto que o problema real do ensino superior – não só do jurídico – é a mercantilização e não as ferramentas que dela derivam. Se a sociedade verá isso como uma oportunidade de reversão, não se sabe – mas se espera.

## 5 CONCLUSÃO

O que começou como uma tentativa de demonstrar o papel da metodologia da sala de aula invertida no aumento exponencial dos lucros da Kroton no ensino superior jurídico, de forma a compreender os motivos de o grupo empresarial obter somas muito superiores às dos demais concorrentes, passou, ao longo dos anos em que esta pesquisa se desenvolveu, a delinear outro problema. Não que esse problema fosse de fato desconhecido de todos. Como trabalhado, há muito se trata do conflito definido por Almeida como apropriação da educação brasileira pela lógica econômica.

O que se mostrou original nesta tese foi, no entanto, a forma como uma metodologia específica – a SAI da Kroton – conseguiu unir todos os elementos da escolha brasileira pela mercantilização do ensino, mostrando-se como exemplo perfeito de até onde essa opção pode levar. O modelo de negócios analisado no estudo de caso demonstrou que a união de uma ferramenta metodológica ao contexto do capitalismo acadêmico e às condições favoráveis do país – tanto em termos de legislação quanto de visão social – nada mais foi do que uma escolha bem pensada; uma jogada de mestre baseada não só em permissões legais, como em tudo que foi construído sobre o ensino no país desde a década de 1960.

A história contada no Capítulo 2 teve por objetivo demonstrar, em linhas que correram paralelas, como a trajetória de sucesso da Cogna com sua subsidiária Kroton, responsável pelo ensino superior, foi se moldando à transformação desse ensino em *commodity*. Para isso, contou com dois recortes temporais, que abrangeram o hiato entre o silêncio de Teixeira e o apelo de Ghirardi, personagens usados não em tom de crítica, mas porque simbolizam as mudanças a que a educação se submeteu nesse período.

O principal marco teórico trabalhado, de apropriação da educação pela lógica econômica, na visão de Almeida, foi sendo confirmado pela narrativa, que passou pelas discussões da ABE entre 1927 e 1933, o aparecimento da educação como pauta de iniciativas estatais no período da ditadura Vargas, até o início da intervenção social e cultural sobre o ensino. Nesse momento, surge sua correlação com a modernização e, posteriormente, ao desenvolvimento, dando ao Estado o papel de transformador social, no contexto das CNEs.

Mesmo com o movimento Educação Nova e com a importação das ideias de Dewey por Teixeira, a oposição religiosa e política fez com que se infiltrassem no país os ideais norte-americanos, que desembocaram nos Acordos MEC-USAID, plano que possibilitou aos EUA controlar, em parte, o sistema educacional brasileiro – inclusive no que diz respeito ao

conteúdo. Entre Teixeira e Campos, a “educação que nos convém” se firmou a favor do planejamento de mercado, em detrimento da educação como sociedade.

No exame histórico das décadas de 1960 a 2010, narrou-se de forma conjunta tanto a trajetória do ensino superior quanto a da Cogna, passando pela LDB/1961, pela tentativa de alterar os rumos do ensino com o modelo *flexneriano* e com sua interrupção pelo Golpe de 1964. A análise constitucional dos últimos cinquenta anos indicou como, paulatinamente, o ensino foi passando das mãos do Estado para as da iniciativa privada, mesmo diante de protestos como o que ocorreu contrariamente à reforma universitária financiada pelo FMI e pelo BID em 1968.

A composição do CFE, quando da reforma, pendeu de forma favorável aos particulares, sendo aprovadas normas embasadas no conceito de que a estrutura universitária deveria adotar o modelo empresarial. Em meio a esse processo, surgiu o Pré-Vestibular Pitágoras, embrião do que hoje é a maior empresa educacional do mundo.

A distinção da universidade em “de produção” e “de consumo”, separando graduação de pós-graduação e instituições que pretendem transmitir conhecimento e outras que pretendem ir além, produzindo-o, teve seu ápice na LDB/1971, que tornou o ensino profissional obrigatório e mencionou, pela primeira vez, a possibilidade de ofertar ensino supletivo a distância. Desse ponto se percebe, portanto, que a tecnologia sempre foi – e sempre será – usada como ferramenta, implicando consequências que dependem, a bem da verdade, do objetivo inicial.

Esse objetivo, além de transformar o ensino em mercadoria, também o colocava a serviço do capital internacional. E, nesse sentido, também o Grupo Pitágoras aproveitou para seguir seus processos de internacionalização, antevendo um mercado ainda mais amplo para suas iniciativas: o ensino superior.

Diante da tentativa de profissionalizar o ensino médio, foi impossível abrir mão dos argumentos econômicos ao tratar quaisquer políticas públicas que dissessem respeito à área educacional. Com Paulo Renato Souza como Ministro da Educação, a correlação educação-renda foi adotada e o impulso às IES particulares entrou em expansão e consolidação, configurando a passagem da educação de direito a serviço e da universidade de instituição para organização.

Com o art. 205 da CR/1988, o ensino se tornou livre à exploração econômica, sendo necessária regulação infraconstitucional, que veio com a LDB/1996. O processo de mercantilização, como demonstrado, não se inicia nesse momento, sendo a LDB apenas

reflexo do reconhecimento da educação como mercadoria, inclusive no cenário internacional, por meio do GATS da OMC, que a colocou legalmente como uma *commodity*.

A legislação brasileira foi, portanto, amplamente permissiva em relação ao crescimento do setor privado, dissociando o tripé ensino-pesquisa-extensão. Não só o aumento de IES privadas, como o financiamento público indireto via PROUNI e FIES e a privatização interna de instituições públicas, combinados ao produtivismo condicionador da pesquisa, foram agentes dessa transformação ainda mais profunda da educação, que se tornou mercado.

Nesse contexto, o Pitágoras iniciou duas frentes, com a exploração de material didático, curso e treinamentos e sua transformação no maior grupo educacional do mundo, em parceria com o Apollo Group. Viu, então, no financiamento público a via mais acessível e rentável para seguir com seu plano de crescimento por meio de aquisições e fusões.

Nos anos 2000, esses processos foram intensificados, com a abertura de capital na Bolsa de Valores em 2007 e a aquisição de diversos grupos, como o IUNI, cujo herdeiro era Rodrigo Galindo. Entre trocas de governos, não houve um só momento em que o grupo saiu prejudicado, o que apenas demonstra o quão complexa é a história do ensino superior e como a opção política por tratar a educação como assunto para economistas não foi devidamente enfrentada por nenhum dos governos.

O FIES, de FHC, teve continuidade e se expandiu no governo Lula, que também ofertou isenção tributária às instituições que aderissem ao PROUNI e instituiu o sistema UAB, iniciando a interiorização e reestruturação do ensino, por meio do REUNI. Por mais que o acesso à universidade pública tenha de fato sido promovido, aumentando vagas, inserindo novos cursos e contratando mais docentes, isso teve um preço; e esse preço foi pago pelo FIES e pelas bolsas do PROUNI.

Salvaguardado pelos vultosos financiamentos públicos, o Grupo Kroton iniciou seu maior processo de incorporação. Em 2011, foi a vez das faculdades Atenas Maranhense, União, Sorriso e Unopar se unirem à Kroton, que se transformou em líder no segmento do ensino a distância. Em 2012, ocorreu a aquisição do Centro Universitário Cândido Rondon (Unirondon) e, em 2014, a conhecida fusão com a Anhanguera.

Ao reconhecer que o financiamento público chegaria ao fim – e já barrada em novas fusões, como a com a Estácio –, a Kroton passou a desenvolver seu próprio programa de parcelamento de mensalidades, em parceria com a BV Financeira e, posteriormente, com o Banco Itaú. Nessa nova realidade, já muito favorável, o Grupo notou uma oportunidade de se distanciar dos demais concorrentes não apenas por meio de aquisições, mas também pela

redução de seus custos, desenvolvendo uma metodologia que seria capaz de operacionalizar de forma ágil a harmonia entre os diversos cursos de diversas instituições diferentes: a sala de aula invertida.

Para que a sala de aula invertida fosse utilizada como metodologia a favor da rentabilidade, o pressuposto é de que ela seja apenas um passo no caminho da virtualização. Mas não se tratou, nessa tese, de forma direta, do que pode ocorrer – e que de fato ocorreu – quando repentinamente se mostra necessário digitalizar aulas presenciais, como no contexto do novo coronavírus.

Transformar de forma abrupta esse ensino presencial em on-line traria críticas que a Kroton já havia antevisto. Por isso, com muita antecedência, construiu uma narrativa de incentivo à aula digital, ou seja, aquela já formatada para o ambiente virtual e não meramente a ele transposta.

A história do ensino superior brasileiro e da Kroton é também a comprovação de todas as etapas do capitalismo acadêmico, nele se inserindo a SAI. Definido como um comportamento de mercado cujo objetivo exclusivo é o lucro, o movimento viu suas três primeiras fases ocorrerem quase de forma concomitante no país, passando da comercialização à capitalização e à separação do trabalho intelectual dos meios de produção em pouco tempo, chegando inclusive a fases mais avançadas de financiamento e domínio quase completo do sistema educacional pelo lucro.

Afim com a concepção de educação como *commodity*, o aluno foi colocado não como cliente ou consumidor, mas, mais que isso, como produto, tratado nos relatórios de resultados empresariais como “safra de resultados de captação”. E nesse nível do capitalismo acadêmico, o alcance econômico da Cogna no fim da década de 2010 apenas aumentou.

Essa expansão não se deu, todavia, sem apelos contrários de educadores, como apontado na análise dos avisos de Ghirardi. Em suas advertências, viu-se o quão enraizada está a visão tecnicista da educação, priorizando a faceta econômica em detrimento da pedagógica, que pode alcançar seu nível máximo de escala no curso de Direito.

Foi esse, inclusive, o recorte da presente tese, que indicou com base no bacharelismo de Holanda e dos conceitos de Adorno e de Freyre a posição de *status* única que o ensino superior jurídico possui diante de outros de hierarquia quase equivalente. Lugar esse que, na linha de Venancio Filho, permite a esse bacharel exercer as mais diversas atividades, em um curso que detém o 1º lugar do *ranking* de matrículas desde 2009.

Para trabalhar tal recorte, o modelo de negócios da Kroton se tornou objeto de estudo de caso, de forma a verificar o papel da SAI no crescimento de 701.127,9% de matriculados

no EaD em relação ao ensino presencial só entre 2010 e 2015. A forma escolhida para o exame foi o detalhamento da linha do tempo do histórico empresarial, da extensão territorial e do papel específico da Kroton na Cogna a partir de 2020, quando foi colocada em prática sua reestruturação.

Por meio do processo de abertura de capital e das movimentações financeiras, tornou-se possível visualizar o tamanho do impacto do financiamento público na possibilidade de criar um grande conglomerado educacional, até que o Estado barrasse novas fusões. Na posição do Grupo na [B<sup>3</sup>] em 2020, os dados mostraram a flutuação acionária, indicando os impactos da metodologia nesse aspecto financeiro. Em diversos momentos, porém, o controle acionário e executivo foi o responsável por, de forma centralizadora, indicar os rumos do conglomerado, utilizando ao máximo todo o incentivo governamental concedido.

Tudo com base em uma filosofia empresarial clara, que colocou a metodologia como base do modelo de negócios, constituindo-se no *secret sauce* do Grupo. O estudo de caso, contudo, não apontou para a SAI como principal causa da mercantilização do ensino superior jurídico. Pelo contrário, indicou como seu surgimento se deu como consequência – embora muito astuta – da opção brasileira por submeter a educação à lógica econômica.

O cerne da tese se concentrou no Capítulo 4, com as discussões sobre as diferenças entre a sala de aula invertida da Kroton e a *flipped classroom* norte-americana, além da própria distinção entre aula digital e aula digitalizada. Sob o paradigma da educação libertadora, observou-se que o conceito estadunidense se encontra muito mais distante da educação bancária do que o promovido pela Kroton, embora isso não signifique mudança tão significativa a ponto de alterar a visão geral do ensino como mercadoria. Para chegar a essa conclusão, o modelo da Kroton foi comparado com o modelo norte-americano, restando claras suas diferenças gritantes.

Conhecida a SAI da Kroton, apontou-se seu papel na manutenção do ensino superior jurídico como *commodity*, dentro de sua atuação como ferramenta de aquisição de lucro. Elaborou-se, ainda, correlação entre esse tema e o exame do discurso publicitário em torno da profissão de professor na atualidade.

Ao buscar responder por que o ensino superior jurídico segue como expoente da mercantilização, apontou-se o paradoxo da inclusão, diferenciando o acesso real à educação universitária e o ilusório. Observou-se, nessa direção, a redução da desigualdade de acesso apenas de forma vertical, restando mantidas as desigualdades horizontais, refutando-se a ideia de que a entrada no ensino superior depende apenas da maneira como ele é ofertado e de seu valor.



No contexto de manutenção da educação como mercadoria, o financiamento das IES particulares em conjunto com a expansão das públicas também foi objeto de detalhamento, demonstrando a segregação de acesso que se inicia na infância e segue até a vida adulta. E, nessa conjuntura, a relação professor-aluno seguiu sendo prejudicada, mesmo que o discurso utilizado pela Kroton fosse o de que a SAI promoveria o discente a protagonista de sua aprendizagem. Não só saíram perdendo os alunos, como também os professores, que tiveram seu papel limitado, e o controle sobre o conteúdo pré e pós-aula suprimido, restringindo o contato discente e relegando o papel docente a mero mediador de discussões e corretor de exercícios.

Não por acaso, esses mesmos professores sofreram demissões em massa. Longe de favorecer esse elo sensível da relação, ao aumento de mensalidades e grandes fusões não se derivou elevação das verbas destinadas aos docentes. Nesse tópico, a Kroton se mostrou a real vencedora no quesito “menor destinação de recursos”, com apenas 17% de suas receitas sendo utilizadas na remuneração dos professores, ao lado de uma média de 34% dos demais grandes grupos, o que inclusive valorizou a empresa aos olhos de seus reais clientes, os investidores.

As possibilidades ofertadas pela SAI, como ferramenta, são notáveis e trouxeram à Kroton benefícios extensos em relação aos meios tradicionais de ensino, em especial o presencial. As mudanças por ela ofertadas incidem de forma diferente nos cursos componentes da gama de mensalidades mais elevadas (Medicina, Direito e Engenharias), tendo em conta que o ensino jurídico é o mais apto, por suas características, a realizar uma transição para a forma 100% digital. E essa transição pode ocorrer diante da quase inexistência de vivência prática na estrutura curricular atual, o que permite desenvolver a mentalidade vista no parecer da Hoper, de que essa alteração está apenas “seguindo anseios da sociedade” e do próprio Direito, que já teria se tornado totalmente informatizado.

Entretanto essa capacidade se deve, no cerne, à opção brasileira por ver a educação como braço da Economia. A inversão operada pela SAI, de fazer destacar a Kroton ao mesmo tempo que reduz a qualidade do ensino, utiliza financiamento público como base e, a pretexto de promover acesso à educação superior, demite em massa seus docentes, nada mais é do que o exemplo de maior eloquência da inversão da própria educação no Brasil.

As condições ideais presentes no país, como alta demanda, acesso baixo, financiamento alto, pouca regulação, visão do ensino superior como *status*, tornaram possível executar um plano de décadas para inverter a sala de aula, chegando à situação hoje descrita como “capitalismo acadêmico”. Esse plano diz respeito não à cooperação interdisciplinar na direção do ensino superior, mas sim na sua oferta unilateral aos economistas. Na direção por

eles escolhida, o Direito se sobressai como a graduação na qual a inversão pode se tornar maior, com menos resistência ao uso da sala de aula invertida e, por isso mesmo, sem que se veja muitas possibilidades de reverter a situação.

Mostra-se difícil, diante de tantas décadas de reafirmação da educação como algo que não deveria ser, apontar soluções para esse problema, implicando sua reversão. As sugestões nesse sentido não são tão animadoras e requerem, certamente, reflexões posteriores – em especial no contexto do novo coronavírus.

Dentro da lógica na qual o ensino superior jurídico se insere, a forma mais célere de solucionar parte do problema é a regulação estatal, diante da alta responsividade dos conglomerados educacionais à legislação. A médio e longo prazo, no entanto, o Estado já demonstrou que, independentemente de lados políticos, sua escolha é pela mercantilização.

Não parece, portanto, que delegar a ele a solução traria de fato algum efeito duradouro. A parte positiva é que nunca foi possível aniquilar o verdadeiro conceito de educação, que, ao fim e ao cabo, diz respeito à inserção política do cidadão por meio da aprendizagem, dando-lhe as ferramentas para decidir sobre o seu futuro e também sobre o dos demais, de certa forma. Esse conceito segue vivendo e, quem sabe, ao apontar os prejuízos que os rumos da mercantilização trazem, pode-se fazer com que ele consiga um novo respiro.

A SAI, na aplicação adaptada pela Kroton, tenta – e em certa medida consegue – destruir parte do que traria novos ares a essa questão: o fato de que a relação entre professor e alunos, mesmo no ensino mercadológico, transforma os pontos de vista; comprova que educação não é e nunca poderá ser *commodity*. O que se espera, portanto, é que essa relação seja capaz de cumprir seu papel e, quem sabe, redefinir esses rumos.

## REFERÊNCIAS

#GREGNEWS com Gregório Duvivier | KROTON. [S. l: s. d.], [2018]. Vídeo (20 min). Publicado por HBO Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L94s-qOQ5vI>. Acesso em: 3 jun. 2020.

AALAS. *AALAS general standards*. Disponível em: <https://aalasinternational.org/aalas-general-standards/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ABED. *Resposta ABED à ação ordinária da OAB contra os cursos da distância*. 4 nov. 2019. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias\\_ead/1650/2019/11/resposta\\_abed\\_a\\_acao\\_ordinaria\\_da\\_oab\\_contra\\_os\\_cursos\\_a\\_distancia](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias_ead/1650/2019/11/resposta_abed_a_acao_ordinaria_da_oab_contra_os_cursos_a_distancia). Acesso em: 31 maio 2020.

ACADEMY OF ACTIVE LEARNING ARTS AND SCIENCES. *Our mission*. Disponível em: <https://aalasinternational.org/our-mission/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder – o bacharelismo liberal na política brasileira*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

ALASKA PERMANENT FUND CORPORATION (APFC). *Performance*. Disponível em: <https://apfc.org/our-performance/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ALEMI, Flavia. Kroton (Cogna) tem queda de 94,04% no lucro líquido do 3º trimestre. *Estadão*, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/11/13/kroton-cogna-tem-queda-de-9404-no-lucro-liquido-do-3-trimestre.htm>. Acesso em: 3 abr. 2020.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* [online], v. 30, n. 12, p. 2531-2543, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v30n12/0102-311X-csp-30-12-02531.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-178, 1º jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12565>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2020.

ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. *Current Issues in Catholic Higher Education*, Washington, DC, Association of Catholic Colleges and Universities, n. 22, p. 55-60, 2002. Disponível em:

<https://yaleglobal.yale.edu/knowledge-and-education-international-commodities-collapse-common-good>. Acesso em: 20 dez. 2019.

AMARAL, Mirian Maia do; VERGARA, Sylvia Constant. O "aluno-cliente" nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional?. *Boletim Técnico do Senac*, v. 37, n. 1, p. 4-15, 19 abr. 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/197>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0717.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

AMATO, Fabio. Cade aprova associação entre Kroton e Anhanguera com restrições. *G1 Website*, 14 maio 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre-kroton-e-anhanguera-com-restricoes.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

AMORIM, Lucas. Na Kroton, o minoritário virou chefe. *Revista Exame Online*, 13 ago. 2017. Disponível em: <https://walfridomaresguia.wordpress.com/2017/08/13/na-kroton-o-minoritario-virou-chefe-2/>. Acesso em: 7 fev. 2019.

AMORIM, Lucas. O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor. *Revista Exame*, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://exame.com/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

AMORIM, Lucas. O segredo para entender a queda dos grupos de ensino. *Revista Exame*, 15 maio 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/para-entender-a-queda-dos-grupos-de-ensino-olhe-para-2015/>. Acesso em: 7 fev. 2020.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior*, 31 jul. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 19 jun. 2020.

AQUISIÇÃO da Estácio pela Kroton é vetada pelo Cade. *CADE Website*, 30 jun. 2017. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/aquisicao-da-estacio-pela-kroton-e-vetada-pelo-cade>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1.1>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ARENA DO PAVINI. Kroton lucra R\$562 milhões no 2º tri, 12,8% menos; ação cai 6%. *ADVFN Website*, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/MWQSrc>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ARENA DO PAVINI. Kroton registra Saber como companhia aberta e prepara consolidação das operações. *ADVFN Website*, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/MWrbBe>. Acesso em: 10 set. 2018.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y575oobp>. Acesso em: 1º set. 2019.

ASSIS, Machado de. Teoria do Medalhão. In: ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. p. 7. [versão virtual do Domínio Público]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000232.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie; GOMES, Lilian (coord.). *Cartografia da justiça no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2014.

AZEVEDO, Fernando de et al. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. 1932. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Anexo. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BASILIO, Ana Luiza. Fies: ruim para a educação pública, bom para a educação privada. *Carta Capital*, 27 jun. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/fies-ruim-para-a-educacao-publica-bom-para-a-educacao-privada/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BATISTA, Guilherme. Unopar demite 100 professores do EAD, diz Sinpro. *Folha de Londrina*, 9 abr. 2015. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/unopar-demite-100-professores-do-ead-diz-sinpro-913559.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Senado Federal*, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad.: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*.

BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta (GA). [Proceedings] [S. l.: s. n.], June 23/26, 2013. Disponível em: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>. Acesso em: 1º maio 2020.

BITTENCOURT JR., Nilton; PEDROSA, José G. *Educação no Brasil e americanismo: reforma no ensino secundário através do projeto dos ginásios polivalentes (1971-1974)*. [S. l.:

s. n.]. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/nilton-ferreira-bittencourt-junior-josc3a9-g-pedrosa.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BLACKROCK. *Quem somos*. Disponível em: <https://www.blackrock.com/br/quem-somos>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BLOG EXAME DE ORDEM. Vem aí a graduação em Direito 100% EAD. *Blog Exame de Ordem Website*, 12 jun. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MqS9W6>. Acesso em: 10 set. 2018.

BM&FBOVESPA. *Abertura de capital*. Disponível em: [http://www.bmfbovespa.com.br/pt\\_br/listagem/acoes/abertura-de-capital/como-abrir-o-capital/](http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/listagem/acoes/abertura-de-capital/como-abrir-o-capital/). Acesso em: 14 mar. 2020.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: SIMÕES, Sônia (org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxzxapvl>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. London: Routledge, 1976.

BRANDÃO, Raquel. Cogna, holding da Kroton, confirma oferta de ações da Vasta nos EUA. *Valor*, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2019/11/22/cogna-holding-da-kroton-confirma-oferta-de-acoes-da-vasta-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). *Diário Oficial da União*, 10 nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). *Diário Oficial da União*, 19 set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. *Diário Oficial da União*, 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Emenda nº 1 à Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. *Diário Oficial da União*, 20 out. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Emenda nº 24 à Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. *Diário Oficial da União*, 5 dez. 1983. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 2/10/1968, Página 8612. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63341-1-outubro-1968-404684-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.861, de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. *Diário Oficial da União*, 21 out. 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 dez. 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5t7bq8f>. Acesso em: 1º set. 2019. (revogado)

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxbv7mka>. Acesso em: 1º set. 2019. (revogado)

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, 10 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6g8tn4j>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 26 maio 2017, retificado em 30 maio 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx8zrub7>. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 11 fev. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. E-Mec. *Consulta à situação da Instituição de Educação Superior nº 242* (Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MjQy>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. FNDE. *Dados estatísticos*. Disponível em: <https://goo.gl/mKNnFc>. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018: Educação 2018*. Disponível em: <http://tinyurl.com/y4j5926c>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior 2016: divulgação*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/RJ7jgL>. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Notas estatísticas 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y48k8jzs>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. INEP. Indicadores de qualidade 2018. *Conceito Enade 2018*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2019/resultados\\_conceito\\_enade\\_2018.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2019/resultados_conceito_enade_2018.xlsx). Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. INEP. *Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/pJ7YZU>. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/m7Uhhn>. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 22 ago. 2020. [Revogada pela Lei nº 9.394/1996, com exceção do art. 16].



BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybyfjlae>. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/cqo5d8g>. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 15 abr. 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: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 14 jan. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyajmwn6>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxhqgkj3>. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. *Diário Oficial da União*, 4 set. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm). Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 13 set. 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/yykvdxgo>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. *Diário Oficial da União*, 26 abr. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. *FNDE Website*, s/d. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2u6nrnq>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Portaria Normativa Interministerial nº 22*, de 30 de abril de 2007. Institui o banco de professores-equivalente. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor\\_equivalente.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CES/CNE nº 301/2004*. Homologado pela Portaria/MEC nº 3.786, publicada no Diário Oficial da União de 18 de novembro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces301\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces301_04.pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. *Diário Oficial da União*, 11 out. 2016, seção 1, p. 21. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. *Diário Oficial da União*, 19 out. 2001, seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 2004, seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006. *Diário Oficial da União*, 11 abr. 2006, seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, 11 dez. 2019. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 11 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies referente ao primeiro semestre de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 1, edição n. 238, p. 12-14, 14 dez. 2015. Disponível em: [http://fies.mec.gov.br/arquivos/port\\_normativa\\_13\\_11122015.pdf](http://fies.mec.gov.br/arquivos/port_normativa_13_11122015.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2016, de 21 de novembro de 2019. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies e do Programa de Financiamento Estudantil – P-Fies referente ao primeiro semestre de 2020. *Diário Oficial da União*, Seção 1, edição n. 238, p. 114, 22 nov. 2019. Disponível em: [http://fies.mec.gov.br/arquivos/port\\_normativa\\_13\\_11122015.pdf](http://fies.mec.gov.br/arquivos/port_normativa_13_11122015.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior – *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*. 2004. Documento II. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MEC%2002-08-04.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. Comissão de Consultores ad hoc. *Diretrizes curriculares do curso de Direito*. Brasília, 13 e 14 de julho de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir\\_dire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf). Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 1º jul. 2020.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30/04/2007. *Diário Oficial da União*, 2 maio 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3cwkm79>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Acórdão na ADI 3.330*, rel. min. Ayres Britto, j. 3-5-2012, P, DJE de 22-3-2013. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3530112>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASILEIRO, Ana Clara Matias. *A acumulação flexível e os direitos trabalhistas dos docentes: estudo do fenômeno das companhias abertas de Educação Superior em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DIRS-BC7DEA>. Acesso em: 25 dez. 2019.

BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John H. Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, v. 9, i. 3, p. 275-305, 1997.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água, 2017. p. 37-54. Disponível em: <http://fepesp.org.br/wp->

content/uploads/2019/05/Negocio\_da\_educacao\_FEPESP\_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CADE aprova compra da Somos Educação pela Kroton por R\$4,5 bilhões. *Veja*, 19 set. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/cade-aprova-compra-da-somos-educacao-pela-kroton-por-r-45-bilhoes/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CADE se manifesta contra fusão entre Kroton e Estácio. *Sinpro-ABC*, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://www.sinpro-abc.org.br/index.php/noticias/2350-cade-se-manifesta-contra-fusao-entre-kroton-e-estacio.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CADE; KROTON EDUCACIONAL S.A.; ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A. *Acordo em controle de concentração*. Integrante da decisão proferida pelo Tribunal do CADE nos autos do Ato de Concentração nº 08700-005447/2013-12. Versão pública. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/458959/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_ACC%20Kroton-Anhanguera.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/458959/RESPOSTA_PEDIDO_ACC%20Kroton-Anhanguera.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Fies. *Dúvidas frequentes* – IES. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6xhxqd7>. Acesso em: 1º set. 2019.

CAMPOS, Roberto. *Ensaio Contra a Maré*. 2. ed. Rio de Janeiro: APEC, 1968.

CANAL FUTURA. Conheça a sala de aula invertida | Conexão. [S. l.: s. n.], 10 ago. 2017. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pADyAN15cZ0>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CARTA de Stanley G. Hagen a Anísio Teixeira agradecendo-lhe por concordar em participar do encontro da divisão de educação da USAID e convidando-o para um coquetel. Rio de Janeiro, 1962. Correspondência, 21 nov. 1962. Microfilmagem em rolo 40, fot. 251 do Arquivo Anísio Teixeira da FGV. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/carta-de-stanley-g-hagen-a-anisio-teixeira-agradecendo-lhe-por-concordar-em-participar-do-encontro-da-divisao-de-educacao-da-usaid-e-convidando-o->. Acesso em: 18 jul. 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Metodologias ativas. In: MILL, Daniel. *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 441-443.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001. Disponível em: <https://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10>. Acesso em: 14 jan. 2020. p. 487.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 609-624, jul. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000300609&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000300609&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2020.

COGNA cai 6% com divulgação de faixa de preços de IPO da Vasta. *Space Money*, 16 out. 2020. Disponível em: <https://spacemoney.com.br/cogna-cai-6-com-divulgacao-de-faixa-de-precos-de-ipo-da-vasta/>. Acesso em: 16 out. 2020.

COGNA, antiga Kroton, tem queda de 94,04% no lucro líquido do 3º trimestre. *Estadão Conteúdo*, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://exame.com/negocios/cogna-antiga-kroton-tem-queda-de-9404-no-lucro-liquido-do-3o-trimestre/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

COGNA. *Perfil Corporativo*. s/d. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/a-kroton/perfil-corporativo/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

COGNA. *Release de resultados do 3º trimestre de 2019*. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f2463769-dd43-4bcf-b21f-734281a47aa3\\_Release\\_3T19.pdf](https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f2463769-dd43-4bcf-b21f-734281a47aa3_Release_3T19.pdf). Acesso em: 5 jun. 2020.

COM CORONAVÍRUS, redes de ensino enfrentam paralisação e aulas remotas. *Revista Exame*, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/com-coronavirus-redes-de-ensino-enfrentam-paralisacao-e-aulas-remotas/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório – Tomo I – Parte 1 – *O legado da ditadura para a educação brasileira*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: [https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I\\_Tomo\\_Parte\\_1\\_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf](https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório – Tomo I – Parte 1 – *O legado da ditadura para a educação brasileira*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: [https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I\\_Tomo\\_Parte\\_1\\_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf](https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

COMMODITY. Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/commodity>. Acesso em: 20 dez. 2019.

COMMODITY. Michaelis Online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dWwe>. Acesso em: 20 dez. 2019.

COMUNICADO do SINPRO sobre a UNOPAR/KROTON. *Sinpro Londrina e Norte Website*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinprolondrina.com.br/comunicado-do-sinpro-sobre-a-unopar-kroton/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Comissão Nacional de Educação Jurídica. *Parecer no processo nº 49.000.2016.012285/CNEJ*. Relator Marisvaldo Cortez Amado (GO). Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-oab-kroton-estacio.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CONTEE recorre ao Cade e ao MPF para impedir fusão entre Kroton e Anhanguera. *Contee Website*, 3 maio 2013. Disponível em: <http://contee.org.br/contee-recorre-ao-cade-e-ao-mpf-para-impedir-fusao-entre-kroton-e-anhanguera/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2020.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, abr. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000100093&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100093&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 396-409, set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000300396&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 jun. 2020.

CUNHA, Joana. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DACANAL, Pedro Hoeper. *A conversão de Roberto Campos*. Artigo apresentado no XI Congresso Brasileiro de História Econômica & 12ª Conferência Internacional de História de Empresas, Vitória, 14 a 16 set. 2015. Disponível em: [http://www.abphe.org.br/arquivos/2015\\_pedro\\_dacanal\\_a-conversao-de-roberto-campos.pdf](http://www.abphe.org.br/arquivos/2015_pedro_dacanal_a-conversao-de-roberto-campos.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

DECISÃO em massa de docentes está descartada pela Unopar. *Apucarana Notícias*, 14 jul. 2012. Disponível em: <http://www.annoticias.com.br/Noticias/educacao/demissao-em-massa-de-docentes-esta-descartada-pela-unopar>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DEPOIS de demitir 1200 em 2017, Estácio demite mais de 50 professores. *Esquerda Diário*, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Depois-de-demitir-1200-em-2017-Estacio-demite-mais-de-50-professores>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DESIDÉRIO, Mariana. Onda que vai, onda que vem. *Revista Exame*, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/onda-que-vai-onda-que-vem/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 8. ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DISTRITO FEDERAL. Seção Judiciária do Distrito Federal. 7ª Vara Federal Cível da SJDF. Processo nº 1034657-04.2019.4.01.3400. *Petição inicial do CFOAB*. Disponível em:

<https://www.conjur.com.br/dl/justica-nega-pedido-oab-suspender.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o Reuni da UnB*. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019. Disponível em:  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019\\_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38429/1/2019_NorivanLustosaLisboaDutra.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do Movimento de Acesso à Justiça: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al. (org.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 61-76.

ESTÁCIO aceita fusão com Grupo Kroton. *Consiglieri*, s/d. Disponível em:  
<https://www.consiglieri.com.br/estacio-aceita-fusao-com-grupo-kroton/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ESTÁCIO e Kroton sobem na Bolsa com declarações do ministro da Educação. *Revista Exame*, 7 jun. 2019. Disponível em: <https://exame.com/mercados/estacio-e-kroton-sobem-na-bolsa-com-declaracoes-do-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. *K12*. Disponível em: <https://www.k12.com/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ESTATÍSTICA de inscritos e aprovados do I ao XVIII Exame da Ordem Unificado. *OAB Dicas Website*, 15 jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/QuHkPP>. Acesso em: 2 maio 2018.

EXCLUSIVO: escolas na Bolsa crescem 328%. *Sinpro-Campinas*, 19 maio 2015. Disponível em: <https://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/exclusivo-escolas-na-bolsa-crescem-328/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FACULDADES com maior aprovação no XX Exame de Ordem. *Migalhas*, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/xjESPD>. Acesso em: 2 maio 2018.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme. Ensino jurídico na quarentena (III): as aulas presenciais pós-confinamento. *Conjur*, 5 jun. 2020. Disponível em:  
<https://www.conjur.com.br/2020-jun-05/feferbaum-klafke-ensino-juridico-quarentena-parte-iii>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FEITOSA, Raphael Alves. Resenha. BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: LTC, 2016. 104 p. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, e2835, 2017. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172017000100400&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100400&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 abr. 2020.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão e produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.

FLIPPED CLASSROOM – What is it? Institute for Teaching and Learning Innovation. [S. l.: s. n.], 22 abr. 2013. 1 vídeo (1min27). Publicado pelo canal UQ ITaLI. Disponível em: <https://youtu.be/bT4TC0VzFm4?t=32s>. Acesso em: 3 maio 2018.

FLIPPED LEARNING GLOBAL INITIATIVE. *The Global Elements of Effective Flipped Learning Table (GEEFL)*™. Disponível em: <https://flglobal.org/elements1>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FORBES 2016. *Elisabeth Laffranchi e Família*. Disponível em: <https://www.forbes.com.br/listas/2016/03/70-maiores-bilionarios-do-mundo-em-2016>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FRANCA, Cristineide Leandro; MATTA, Karen Weizenmann da; ALVES, Elioenai Dornelles. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 04-15, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2020.

FRANZ, Randal S. Whatever you do, don't treat your students like customers! *Journal of Management Education*, v. 22, n. 1, p. 63-70, fev. 1998. Disponível em: <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Whatever-You-Do-Dont-Treat-Your-Students-Like-Customers1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

FREDERICO, Celso. Recepção: divergências metodológicas entre Adorno e Lazarsfeld. *Matrizes*, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 2, p. 157-172, abr. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143017353009>. Acesso em: 18 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelize: uma análise sócio-histórica. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, 4 fev. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xEWUAC>. Acesso em: 1º set. 2019.

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?*, 17 set. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/3z1ezo>. Acesso em: 25 jan. 2018.

FREY, Kurlan. *As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para os brasileiros*. [S. l.: s. n.]. Disponível em: [https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2017/690.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/690.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. Edição Virtual. São Paulo: Global, 2013.

GARCIA, Carolina Policarpo. *Efeito rede em fusões no ensino superior*. 83 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Economia de São



Paulo, 2014. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11520/carolina.policarpo.garcia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GHIRARDI, José Garcez. *Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino* [recurso eletrônico]. São Paulo: FGV Direito SP, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17694/Narciso-em-sala-de-aula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2020.

GIC. *Our History*. Disponível em: <https://www.gic.com.sg/about-gic/our-history/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Estudo técnico: um balanço do Fies: desafios, perspectivas e metas do PNE*. Jul. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwpe17>. Acesso em: 1º set. 2019.

GÓES, Carlos; DUQUE, Daniel. Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda: fatos, dados e soluções. *Nota de Política Pública n. 01/2016*. São Paulo: Instituto Mercado Popular, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1kzpYX>. Acesso em: 1º set. 2019.

GOMES, Marcella Furtado de Magalhães; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NEVES, Rubia Carneiro. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Direito: a proposta de reformulação do projeto pedagógico do curso de direito da UFMG de 2016. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 70, p. 669-719, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/Rev-FD-UFMG\\_70.26.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-FD-UFMG_70.26.pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.

GRUPO educacional disponibiliza cursos online gratuitos. *A rede*, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://d.aredo.info/mix/318528/grupo-educacional-disponibiliza-cursos-online-gratuitos>. Acesso em: 2 abr. 2020.

GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 2/7 – Apresentação de Guilherme Forma Klafke. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qqtUdlFLsI>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 4/7 – Apresentação de André Portela Fernandes de Souza. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71lyqDVhRX4>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 5/7 – Apresentação de José Garcez Ghirardi. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GRUPOS educacionais no ensino do Direito. Parte 6/7 – Apresentação de Paulo Furquim de Azevedo. [S. l.: s. n.], 28 jun. 2016. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal FGV Direito SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QhztcvOB9Is>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GUILHERME, Guilherme. Ação do dia: Cogna acumula queda de 21% desde estreia da Vasta na Nasdaq. *Revista Exame*, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://exame.com/mercados/acao-do-dia-cogna-acumula-queda-de-21-desde-estreia-da-vasta-na-nasdaq/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 5. ed. São Paulo: Almedina, 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

INADIMPLÊNCIA do Fies e a mercantilização do ensino. [S. l.: s. n.], 16 jan. 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Márcio Neves. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4rgwpm7>. Acesso em: 1º set. 2019.

INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION. IBA Global Employment Institute. *Artificial Intelligence and Robotics and their impact on the Workplace*. Prepared by Gerlind Wisskirchen *et al.*, abr. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/5s89C4>. Acesso em: 25 jan. 2018.

JESSOP, Bob. On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, v. 12, i. 1, p. 104-109, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342?needAccess=true>. Acesso em: 11 jun. 2020.

KHAN, Salman. *The one world schoolhouse: education reimagined*. New York: Twelve, 2013.

KLOCH, Hermínio. Kroton Educacional e a paixão por educar. *Apresentação no 19º CIAED*. [2013]. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/1357027/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

KOIKE, Beth. Cogna vai reduzir graduação presencial. *Valor Econômico*, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://forumensinosuperior.org.br/noticias/item/cogna-vai-reduzir-graduacao-presencial>. Acesso em: 16 out. 2020.

KOIKE, Beth. Ensino básico é o novo foco da Kroton. *Valor*, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://walfridomaresguia.wordpress.com/2017/12/31/ensino-basico-e-novo-foco-da-kroton/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

KOIKE, Beth. Kroton antecipa plano de expansão. *Valor Econômico*, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://walfridomaresguia.wordpress.com/2017/07/21/kroton-antecipa-plano-de-expansao/>. Acesso em: 7 fev. 2020.

KOIKE, Beth; PERES, Bruno. MEC já deve R\$ 5 bi em repasses de Fies. *Valor*, 23 set. 2016. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2016/09/23/mec-ja-deve-r-5-bi-em-repasses-de-fies.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). *Fundamentos de História do Direito*. 2.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002. p. 349-373.

KROTON - Apresentação do KLS 2.0. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (7min30). Publicado pelo canal Emanuel Santana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtndJX5gyHE>. Acesso em: 17 abr. 2020.

KROTON cortará 75% dos cursos presenciais: EaD é mais lucrativo. *Exnepe*, 23 set. 2020. Disponível em: <https://exnepe.org/2020/09/23/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/>. Acesso em: 16 out. 2020.

KROTON diz que Fies perdeu relevância para negócio. *G1 Website*, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-diz-que-fies-perdeu-relevancia-para-negocio.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

KROTON e Estácio levam R\$1,3 bi do Fies. *Monitor Mercantil*, 2 ago. 2018. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/kroton-e-est-cio-levam-r-1-3-bi-do-fies>. Acesso em: 3 jun. 2020.

KROTON muda de nome e se reposiciona no mercado. *PublishNews*, 8 out. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/10/08/somos-passa-a-se-chamar-vasta>. Acesso em: 7 fev. 2020.

KROTON. *Apresentação APIMEC*. Rio de Janeiro, nov. 2009. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/APIMEC%202009.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

KROTON. Faculdade Pitágoras. *Estrutura do curso de Direito*. Disponível em: <https://cmspim.kroton.com.br/pitagoras/direito>. Acesso em: 19 jul. 2020.

KROTON. *KLS 2.0* (Kroton Learning System). Sala do Professor. Disponível em: <http://cms.saladoprofessor.com.br/sala-do-professor/autor/autor-cls-2-0.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

KROTON. Proposta da administração referente à assembleia geral extraordinária a ser realizada em 18 de novembro de 2019, às 15:00, nos termos das Instruções CVM nº 480/2009 e 481/2009. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/421913b2-0317-4004-9c12-2064a2b0278c\\_Kroton%20-%20Proposta%20da%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20AGE%2018.11.pdf](https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/421913b2-0317-4004-9c12-2064a2b0278c_Kroton%20-%20Proposta%20da%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20AGE%2018.11.pdf). Acesso em: 14 mar. 2020.

KROTON. *Relatório de sustentabilidade 2016*. Ensino superior. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2018/01/Ensino-Superior-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

KROTON. *Release de resultados do quarto trimestre de 2017*. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxr3quo3>. Acesso em: 7 fev. 2020.

KROTON. *Release de resultados do quarto trimestre de 2018*. Disponível em: <https://tinyurl.com/uaojo3x>. Acesso em: 7 fev. 2020.

KROTON. *Release de resultados do terceiro trimestre de 2019*. Disponível em: <https://tinyurl.com/scwpu69>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Leticia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2020.

LAGE, Maureen J; PLATT, Glenn J; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, v. 31, v. 1, p. 30-43, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1183338>. Acesso em: 29 jun. 2020.

LAIER, Paula Arend. Cogna avalia oferta de ações da Vasta nos EUA. *Mix Vale*, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2019/11/22/cogna-avalia-oferta-de/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

LAPORTA, Tais. Mudança na Kroton não convence e grupo perde mais de R\$ 1 bi na bolsa. *Revista Exame*, 8 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/mercados/mudanca-na-kroton-nao-convence-e-acao-cai-mais-de-3/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *O INEP no contexto das políticas públicas do MEC nos anos 1950/1960*. [Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, PUC-PR, 2004.]. [Curitiba: PUC-PR, 2004]. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/116.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LFG. *Website*. Disponível em: <https://www.lfg.com.br/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

LIMA, Kátia. Expansão da Educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (org.). *Coletânea nova de serviço social*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 11-34.

LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. A crise do ensino jurídico: mitos e perspectivas. *Revista Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 28-33, 2003. Disponível em: [http://www.sinprors.org.br/textual/agosto2003/Ensino\\_direito.pdf](http://www.sinprors.org.br/textual/agosto2003/Ensino_direito.pdf). Acesso em: 29 jun. 2020.

LOCH, Márcia. Fundamentos da sala de aula invertida. [S. l.: s. n.], 4 mar. 2016. 1 vídeo (25min29). Publicado pelo canal Márcia Loch. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-J17gweiICQ>. Acesso em: 3 jun. 2020.

LOPES, Maria Gracileide Alberto; VALLINA, Kátia; SASSAKI, Yoshiko. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 29-44, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4249>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LUCAS, Samuel R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, i. 6, p. 1642-1690, 2001. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/321300>. Acesso em: 29 jun. 2020.

LUZ, Cátia; SOUSA, Dayanne. Acionistas em comum podem ajudar Kroton a comprar Estácio. *Exame*, 10 jun. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/em-disputa-por-estacio-acionistas-em-comum-podem-ajudar-kroton/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

MAGNABOSCO, André; NAVARRO, Teresa; LIMA, Kelly. Lucro da Petrobrás cresce 17% em 2010 e atinge recorde de R\$35,189 bilhões. *Estadão Website*, 25 fev. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4aopm4g>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MAMONA, Karla. Cogna cai 5% na Bolsa após renúncia de diretor. *Revista Exame*, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mercados/cogna-cai-5-na-bolsa-apos-renuncia-de-diretor/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MAMONA, Karla. Lava Jato da Educação assusta e empresas podem ser penalizadas na Bolsa. *Revista Exame*, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://exame.com/mercados/lava-jato-da-educacao-assusta-e-empresas-podem-ser-penalizadas-na-bolsa/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MARE, Robert. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, v. 75 i. 370, p. 295-305, 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2287448>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MARGENS menores e menos concentração: o ensino privado sem Fies. *Revista Exame*, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://exame.com/negocios/margens-menores-e-menos-concentracao-o-ensino-privado-sem-fies/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MARIANI, Maria Clara. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. p. 167-195. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MARINGONI, Gilberto (org.). *O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água, 2017. Disponível em: [http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio\\_da\\_educacao\\_FEPESP\\_HD-aprimorado-14mai19.pdf](http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001). Acesso em: 9 jun. 2019.

MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? uma análise crítica dos artigos publicados na Revista Dados. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 133-153, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jul. 2020.

MELLO, Gabriela; FRONTINI, Peter. Kroton cria holding para administrar segmentos de negócios. *Notícias R7*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/kroton-cria-holding-para-administrar-segmentos-de-negocios-07102019>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MELO, Wanderson Fabio de. Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 91-104, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/wanderson\\_fabio\\_de\\_melo.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/wanderson_fabio_de_melo.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020 e CAMPOS, Roberto. *Ensaio Contra a Maré*. 2. ed. Rio de Janeiro: APEC, 1968.

MENDES, Fabiana. Unic demite quase 100 professores, coordenadores e funcionários de outros setores. *Olhar Direito*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=464995&noticia=unic-demite-quase-100-professores-coordenadores-e-funcionarios-de-outros-setores&edicao=5>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MILHORATO, Paulo Rodrigues; GUIMARAES, Eloísa Helena Rodrigues. Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 253- 276, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/607>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia V. *A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil*. 265 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOEDA FORTE entrevista Rodrigo Galindo, CEO do Grupo Kroton – Bloco 1. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2018. 1 vídeo (15min55). Publicado pelo canal Istoé Dinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okwYhwHRcJ0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOTA JUNIOR, Antônio de Macedo; TORRES, Henderson Carvalho. Contexto histórico da educação superior no Brasil. In: *Anais... III CONEDU (Congresso Nacional de Educação)*. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2s4re3n>. Acesso em: 1º set. 2019.

MOTA, Camilla Veras. Brasil é o segundo pior em mobilidade social em ranking de 30 países. *BBC Brasil*, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y574hzca>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MOURA, Marcelo. Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro. *Época Negócios*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MPF EMITE parecer sobre concentração de atividades da Anhanguera e Kroton. *MPF Website*, 11 abr. 2014. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-emite-parecer-ao-cade-sobre-concentracao-de-atividades-da-anhanguera-e-kroton>. Acesso em: 17 mar. 2020.

NÃO erre comprando as ações da Cogna (COGN3) na hora errada. Saiba o momento certo de comprar e vender com este método inédito no Brasil. *Os melhores investimentos*, s/d. Disponível em: <https://www.osmelhoresinvestimentos.com.br/bolsa-de-valores/acoes-da-cogna-cogn3/#cogna05>. Acesso em: 2 jun. 2020.

NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. *Anísio Teixeira e o sistema nacional de educação: contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2012. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6244\\_Rosenery%20Pimentel%20do%20Nascimento.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6244_Rosenery%20Pimentel%20do%20Nascimento.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

NEIVA, Evando José. Kroton, paixão por educar – um breve estudo de caso. *ABMES Website*, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://www.responsabilidadesocial.abmes.org.br/noticias/artigos/127-kroton-paixao-por-educar-um-breve-estudo-de-caso>. Acesso em: 28 mar. 2020.

NG, Andrew; WIDOM, Jennifer. *Origins of the modern MOOC (xMOOC)*. Disponível em: <https://goo.gl/31E26z>. Acesso em: 3 maio 2018.

NITAHARA, Akemi. Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais. *Agência Brasil*, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/aceso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 19 jun. 2020.

NOONOO, Stephen. Flipped learning founders set the record straight. *The Journal*, 20 jun. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/WhW1mt>. Acesso em: 3 maio 2018.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jul. 2020.

OAB erra no foco e se perde contra o Direito na Educação a distância. Parecer, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/parecer-consultoria-iniciativa-oab.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, Giovanna. Cogna cai 3,7% na bolsa de valores após renúncia de diretor. *Suno Research*, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.sunoresearch.com.br/noticias/cogna-fecha-queda-37-b3-apos-renuncia-diretor/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGAO, Rita de Cássia Silva Godoi. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jul. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Institucional / Quadro de Advogados. *Conselho Federal da OAB Website*, s/d. Disponível em: <https://goo.gl/YTsb6r>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Resultado do XIX Exame de Ordem Unificado*. Disponível em: <https://goo.gl/iZGdoi>. Acesso em: 2 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Assessments and recommendations. In: *Rethinking quality assurance for higher education in Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y24q5x2u>. Acesso em: 1º set. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education at a glance. *Country note – Brazil*. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xwqjuc>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6l37pjo>. Acesso em: 9 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social – Como o Brasil compara?* [2018]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3557t6z>. Acesso em: 9 jun. 2019.

PAJOLLA, Murilo. Unopar demite 60 profissionais e fecha unidade do Boulevard, diz Sinpro. *Tarobá*, 4 dez. 2019. Disponível em: <https://www.tarobanews.com/noticias/educacao/unopar-demite-60-profissionais-e-fecha-unidade-do-boulevard-diz-sinpro-94JQM.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PARA MPF, fusão de Ananguera e Kroton ameaça mercado. *Sinpro/RS Website*, 15 abr. 2014. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/para-mpf-fusao-de-ananguera-e-kroton-ameaca-mercado/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PARECER da OAB alerta para riscos da fusão entre Kroton e Estácio. *Conjur*, 24 jun. 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-jun-24/parecer-oab-alerta-riscos-fusao-entre-kroton-estacio>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PASQUALOTTO, Adalberto de Souza; TRAVINCAS, Amanda C. Thomé. Alunos são genuínos consumidores? – Notas sobre a aplicação do CDC no contexto da educação superior e seu impacto sobre a liberdade acadêmica. *Revista de Direito do Consumidor*, São Paulo, v. 106, a. 25, p. 167-98, 2016. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDCons\\_n.106.06.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDCons_n.106.06.PDF). Acesso em: 15 jun. 2020.

PIMENTEL, Matheus. O que muda no Fies. E qual é a história desse fundo de educação. *Nexo*, 9 jul. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy2mpm9k>. Acesso em: 1º set. 2019.

PIRES, Valdemir. Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 263-268, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2020.

PITÁGORAS AMPLI. *LinkedIn Page*. Disponível em: <https://www.linkedin.com/school/pit%C3%A1gorasampli/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PITÁGORAS AMPLI. *Página na plataforma de vagas de emprego Kenoby*. Disponível em: <https://jobs.kenoby.com/pitagorasampli>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PORTAL BRASIL. População brasileira passa de 207,7 milhões em 2017. *Governo do Brasil Website*, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/N2UaMy>. Acesso em: 2 maio 2018.



PRAÇA, Sérgio. O fracasso da Kroton em um governo liberal. *Revista Exame*, 9 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/blog/sergio-praca/o-fracasso-da-kroton-em-um-governo-liberal/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PROIBIR cursos de Direito EAD é “descompromisso atroz”, diz consultoria. *Conjur*, 5 nov. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-nov-05/proibir-cursos-direito-ead-descompromisso-consultoria>. Acesso em: 29 maio 2020.

PWC; BM&FBOVESPA. *Como abrir o capital da sua empresa no Brasil (IPO)*. Disponível em: <http://vemprabolsa.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Guia-abertura-de-capital-%E2%80%93-BMFBOVESPA-e-PricewaterhouseCoopers.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, v. 66, i. 1, p. 41-62, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2112784>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RAGAZI, Rafael. Não entre na oferta da Cogna. *Investing.com*, 9 fev. 2020. Disponível em: <https://br.investing.com/analysis/nao-entre-na-oferta-de-cogna-200433528>. Acesso em: 2 jun. 2020.

RAGAZZI, Ana Paula. Kroton busca crescer e atrair investidor após cortes no Fies. *Folha de São Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/kroton-busca-crescer-e-atrair-investidor-apos-cortes-no-fies.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2020.

RAMAL, Andrea. Sala de aula invertida: a educação do futuro. *G1 Website*, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 2 maio 2020.

RAMOS, Lino. Sinpro cobra explicações para série de demissões em universidade. *Paiquerê*, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.paiquere.com.br/sinpro-cobra-explicacoes-para-serie-de-demissoes-em-universidade/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REINERT, José Nilson; REINERT, Clio. Estudante não é cliente: é parceiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis (SC). *Anais...* [S. l.: s. n.], Florianópolis, 8, 9 e 10 dez. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35712/Jose%20Nilson%20Reinert%20-%20Estudante%20nao%20e%20cliente.doc.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2020.

REPÓRTER ADVFN. Kroton vai captar R\$5,5 bi com debêntures para pagar compra da Somos Educação. *ADVFN Website*, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/J3AtJX>. Acesso em: 10 set. 2018.

RIBEIRO, Rafael de Souza. Fusão Kroton/Estácio: o “final de uma novela” que dará origem a 3 novas minisséries” no setor de educação. *InfoMoney*, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/thiago-salomao/fusao-kroton-estacio-o-final-de-uma-novela-que-dara-origem-a-3-novas-minisseries-no-setor-de-educacao/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZÉRIO, Lara. Ações da Cogna se recuperam após chegarem a cair 7% com resultado; Vale e siderúrgicas recuam e Eletrobras dispara 7%. *InfoMoney*, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/acoes-da-cogna-caem-ate-7-apos-resultado-mas-amenizam-vale-e-siderurgicas-registram-queda/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. *A educação jurídica faz mal à saúde?* Comunicação apresentada na Faculdade de Direito da UFMG, no dia 30 de agosto de 2010, durante a Semana Acadêmica, organizada pelo Centro Acadêmico Afonso Pena. Disponível em: <http://magisteriojuridico.blogspot.com/2010/08/educacao-juridica-faz-mal-saude.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. A gestão contemporânea da educação e o trabalho do professor. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3. Região*, v. 51, p. 399-403, 2010. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/74430>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ROCHA, João Augusto de Lima. *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira – desmontada a farsa da queda no fosso do elevador*. Salvador: Edufba, 2019.

ROQUE, Tatiana. As universidades públicas e a bizarra segregação brasileira. *Geledés Website*, 14 maio 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3735tf7>. Acesso em: 7 set. 2019.

ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ROYO, Javier Paricio. Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Debats Annual Review*, n. 2, p. 137-149, 2017. Disponível em: <http://revistadebats.net/article/view/1723/2522>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 145.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo social*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. 7 gráficos que explicam a farra do financiamento estudantil. *Blog do Estadão*, Dados, 4 mar. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2lalrlv>. Acesso em: 1º set. 2019.

SALOMÃO, Karin. 3 pontos que levaram o Cade a barrar a fusão da Kroton e Estácio. *Revista Exame*, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/3-pontos-que-levaram-o-cade-a-barrar-a-fusao-da-kroton-e-estacio/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SALVADOR, Raquel. A cartilha do lucro da Kroton. *Época Negócios*, 3 abr. 2012. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>. Acesso em 19 jul. 2020.

SALVANI, José Lucas. José Medeiros aponta possível esquema no Fies e compara grupo Kroton à JBS. *Olhar Direto*, 20 maio 2019. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=457970&noticia=jose-medeiros-aponta-possivel-esquema-no-fies-e-compara-grupo-kroton-a-jbs>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SAMOR, Geraldo; VIRI, Natalia. EXCLUSIVO: analista deixa gestora após crítica fundamentada ao FIES. *Brazil Journal*, 12 jan. 2017. Disponível em: <https://braziljournal.com/analista-deixa-gestora-apos-critica-fundamentada-ao-fies>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808 – 1990)*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SANTOS, Poliana. Cogna precifica R\$11 por ação e levanta R\$2,5 bilhões em follow-on. *Suno Research*, 12 fev. 2020. Disponível em: [https://www.sunoresearch.com.br/noticias/cogna-precifica-r11-por-acao-e-levanta-r-25-bilhoes-em-follow-on/?relatedposts\\_hit=1&relatedposts\\_origin=51675&relatedposts\\_position=0](https://www.sunoresearch.com.br/noticias/cogna-precifica-r11-por-acao-e-levanta-r-25-bilhoes-em-follow-on/?relatedposts_hit=1&relatedposts_origin=51675&relatedposts_position=0). Acesso em: 23 mar. 2020.

SATURNINO, Felipe. Cogna fecha em queda após rebaixamento do JP Morgan e chega a arrastar ações do setor. *Seu Dinheiro*, 5 out. 2020. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2020/empresas/jp-morgan-cogna-venda-acao-cai-ibovespa-0510/>. Acesso em: 16 out. 2020.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1.022, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

SIGAHI, Tiago Fonseca Albuquerque Cavalcanti; SALTORATO, Patrícia. Academic capitalism: distinguishing without disjoining through classification schemes. *Higher Education*, Springer Nature, out. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336854740\\_Academic\\_capitalism\\_distinguishing\\_without\\_disjoining\\_through\\_classification\\_schemes](https://www.researchgate.net/publication/336854740_Academic_capitalism_distinguishing_without_disjoining_through_classification_schemes). Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

SILVA, Ademir Alves da. A reforma da previdência social brasileira: entre o direito social e o mercado. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 16-32, set. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Janaína Mendes Pereira da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de John Dewey para a educação matemática brasileira na década de 1930/1940. *Revista Temporis [ação]*, Dossiê Educação Matemática, ano 21, v. 18, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/8357/6624>. Acesso em: 18 julho 2020.

SILVEIRA, Éder. Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis. *Urutagua*, Maringá/PR, ano 1, n. 2, jul. 2001. Disponível em: [http://www.urutagua.uem.br/02\\_raizes.htm](http://www.urutagua.uem.br/02_raizes.htm). Acesso em: 1º set. 2019.

SINPRO reitera discordância em relação à demissão de professores do Pitágoras. *Sinpro-MG*, 1º jul. 2010. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/sinpro-reitera-discordancia-em-relacao-a-demissao-de-professores-do-pitagoras/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SMITH, Adam. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 1776. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mc000250.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SORIMA NETO, João. MEC não repassou R\$ 3 bilhões em recursos do Fies a instituições de ensino superior. *O Globo*, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-nao-repassou-3-bilhoes-em-recursos-do-fies-instituicoes-de-ensino-superior-23584277>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. *A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior*. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0310.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SOUSA, Dayanne; GAZZONI, Marina. Kroton admite que pode perder alunos por causa do Fies. *Revista Exame*, 20 mar. 2015. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/kroton-admite-que-pode-perder-alunos-por-causa-do-fies/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SOUZA, Júlia Alves e et al. Desempenho econômico da maior empresa de serviços educacionais do mundo: um estudo da Kroton Educacional com base em seus segmentos operacionais. *Cuadernos de Contabilidad*, Bogotá, v. 18, n. 46, p. 83-103, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722017000200083&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020.

STEFANO, Fabiane. Por coronavírus, Somos colocará 1,3 bilhão de estudantes em aulas online. *Revista Exame*, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/por-coronavirus-somos-colocara-13-milhao-de-estudantes-em-aulas-online/>. Acesso em: 1º abr. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA-GERAL conclui parecer sobre operação entre Kroton e Estácio. *CADE Website*, 3 fev. 2017. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/superintendencia-geral-conclui-parecer-sobre-operacao-entre-kroton-e-estacio>. Acesso em: 18 mar. 2020.

TCU absolve cinco ministros dos governos do PT por irregularidades no Fies. *Conjur*, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jul-26/tcu-absolve-cinco-ministros-petistas-irregularidades-fies>. Acesso em: 3 jun. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria da educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B. et al. (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 33-66. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

TERZIEV, Venelin; BOGDANOVA, Margarita. The academic capitalism and the new business model of the universities. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, v. V, i. 15, p. 286-292, dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338374442\\_THE\\_ACADEMIC\\_CAPITALISM\\_AND\\_THE\\_NEW\\_BUSINESS\\_MODEL\\_OF\\_THE\\_UNIVERSITIES](https://www.researchgate.net/publication/338374442_THE_ACADEMIC_CAPITALISM_AND_THE_NEW_BUSINESS_MODEL_OF_THE_UNIVERSITIES). Acesso em: 8 jun. 2020.

TOLEDO, José Roberto de; SADAÑA, Paulo; BARGARELLI, Rodrigo. Receita de universidade privada cresce; peso do gasto com professor cai. *Senado Federal*, 28 jul. 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513917/noticia.html?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a 13,4bi, mas ritmo de matrículas cai. *Estadão Website*, 15 fev. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyoxwjys>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. Receita de universidade privada cresce; peso do gasto com professor diminui. *O Estado de São Paulo*, 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.oscarmalvessi.com.br/downloads/artigos/160/Reportagem-Estadao-Estudo-Universidades-OscarMalvessi-7-2015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TOLOTTI, Rodrigo. Kroton e MRV completam 7 anos na Bolsa, mas apenas uma delas tem razão para comemorar. *InfoMoney*, 23 jul. 2014. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/kroton-e-mrv-completam-7-anos-na-bolsa-mas- apenas-uma-delas-tem-razao-para-comemorar/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TORRES, Fernando. Kroton Educacional poderá levantar R\$416 milhões com abertura de capital. *Valor*, 2 jul. 2007. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/valor/2007/07/02/ult1913u71664.jhtm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TRABALHO, Administração e Serviço Público – Demissão de professores universitários em SP. [S. l.: s. n.], 12 set. 2019. 1 vídeo (92 min). Publicado pelo canal Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QFxnHCj9vE>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UFPE. *Educação a distância no ensino superior no Brasil*: contexto da UAB. Disponível em: <http://www.ead.ufrpe.br/sites/ww5.ead.ufrpe.br/files/PDF/2014/MATERIAL%202.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

UNISUL. Curso de Direito a distância está com inscrições abertas. *Unisul Virtual*, 18 maio 2012. Disponível em: <https://www.unisulvirtual.com.br/blog/cursos/curso-de-direito-a-distancia-esta-com-inscricoes-abertas>. Acesso em: 30 maio 2020.

UNISUL. *Manual do Curso de Graduação em Direito*. 2013. Disponível em: [http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/39e9cf29-9a39-493e-9b3d-affa52581b55/manual-do-curso\\_direito\\_a-distancia.pdf?MOD=AJPERES](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/39e9cf29-9a39-493e-9b3d-affa52581b55/manual-do-curso_direito_a-distancia.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 30 maio 2020.

UNOPAR. *Graduação semipresencial*. Disponível em: <https://eunaunopar.com.br/semipresencial/xanxere>. Acesso em: 3 jun. 2020.

VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à sala de aula invertida. *Contexto & Educação*, ano 33, n. 106, p. 215-230, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890/5899>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VASCONCELLOS, Luis Rigato; PIGNANELLI, Alexandre; NETO, Tatsuo Iwata. Indo além da percepção dos estudantes. *International Journal of Business Marketing*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 46-61, jun. 2019. ISSN 2447-7451. Disponível em: <http://www.ijbmkt.org/index.php/ijbmkt/article/view/111>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. *E-book*.

VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2020.

VINHAIS, Henrique Eduardo Ferreira. *Estudo sobre o impacto da expansão das universidades federais no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Teoria Econômica) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-20012014-152929/pt-br.php>. Acesso em: 21 jul. 2020.

VITAL, Danilo. Justiça nega pedido da OAB para suspender cursos de Direito a distância. *Conjur*, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-fev-28/justica-nega-pedido-oab-suspender-cursos-direito-distancia>. Acesso em: 29 maio 2020.

VOLTA às aulas aos 90 anos: os idosos brasileiros que decidiram ir à faculdade. *G1 Website*, 3 jan. 2019. Disponível em: <http://tinyurl.com/y3mzxt4>. Acesso em: 27 jun. 2019.

WIKIPÉDIA. *Cogna Educação*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogna_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 26 mar. 2020.

WILLIS, Paul E. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.

WITKER, Jorge. *Como elaborar una tesis en derecho: pautas metodológicas y técnicas para el estudiante o investigador del derecho*. Madrid: Civitas, 1985.

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Services by sector: education services. *WTO Website*. Disponível em: [https://www.wto.org/english/tratop\\_e/serv\\_e/education\\_e/education\\_e.htm](https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm). Acesso em: 20 dez. 2019.