

Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil: Encruzilhadas e Perspectivas

Expansion of Private Higher Education in Brazil: Crossroads and Perspectives

MATHEUS BATALHA MOREIRA NERY

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a expansão do ensino superior privado brasileiro, apresentando as principais estratégias utilizadas por quatro empresas de educação superior listadas na BM&FBovespa (Cogna, YDUQS, Ser Educacional e Anima Educação) em face as alterações das políticas públicas educacionais que ocorreram entre os anos de 2015 e 2020. Os dados foram coletados em documentos públicos, na forma de releases, demonstrativos financeiros e apresentações aos investidores, publicadas trimestralmente pelas quatro empresas enquanto parte de suas obrigações legais. Para além de um debate acerca da relação entre Educação Superior e o lucro, os resultados deste estudo apontaram três grandes tendências.

ENSINO SUPERIOR. ENSINO A DISTÂNCIA. PROFISSÃO DOCENTE.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the expansion of Brazilian private higher education, presenting the main strategies used by four higher education companies listed on BM&FBovespa (Cogna, YDUQS, Ser Educacional and Anima Educação) in light of the changes in public educational policies that occurred between the years 2015 and 2020. The data was collected in public documents, in the form of releases, financial statements and presentations to investors, published quarterly by the four companies as part of their legal obligations. In addition to a debate about the relationship between Higher Education and profit, the results of this study pointed to three major trends.

UNIVERSITY EDUCATION. DISTANCE LEARNING. TEACHING PROFESSION.

Introdução

O ensino superior brasileiro passou por profundas transformações nos últimos vinte anos. Novas políticas públicas foram introduzidas para que o país pudesse formar um número maior e mais diversificado de estudantes. Nas universidades públicas, o governo brasileiro promoveu mudanças no acesso às vagas, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), introduziu programas de ações afirmativas, e implantou o REUNI, que reestruturou as universidades federais. No setor privado, os principais motores de crescimento emergiram da ampliação de recursos do Fundo de Financiamento Estudantil, conhecido como FIES, e por meio de bolsas e incentivos fiscais do Programa Universidade para Todos, PROUNI. Além disso, marcos regulatórios foram implementados para facilitar o desenvolvimento do ensino superior, em especial a educação a distância (EAD), que cresceu em ritmo acelerado, transformando toda a dinâmica do setor educacional.

Atualmente, o setor privado responde por mais de três quartos de todo o sistema educacional do país. Este cenário é o resultado de um longo período de amadurecimento promovido por diferentes políticas públicas. Dois pontos-chaves na série histórica de dados oficiais da educação superior brasileira são de suma importância para a compreensão do cenário atual, a saber: (1) Entre 2003 e 2019, o sistema de ensino superior brasileiro cresceu 118,5%; e (2), neste mesmo período, os cursos de educação a distância das instituições privadas apresentaram um crescimento de 22.583% no seu número de matrículas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020).

Na esteira deste crescimento, entre os anos de 2010 e 2015, o acesso fácil ao financiamento estudantil governamental promoveu uma aceleração no setor educacional privado do Brasil. Como consequência, quatro empresas de educação superior listadas no Mercado de Ações BM&FBovespa, se destacaram por seus resultados financeiros, a saber, a Cogna (COGN3)¹, a YDUQS (YDUQ3)², a Ser Educacional (SEER3)³ e a Ânima Educação (ANIM3)⁴. De 2011 a 2017, ano em que os empréstimos

¹ Holding composta majoritariamente pela Kroton, empresa que tem como foco o ensino superior. Pode ser caracterizada como tendo uma estrutura acionária fragmentada, onde uma grande quantidade de acionistas está pulverizada no mercado financeiro. Um dos destaques do seu crescimento nos últimos anos são os cursos de EAD. No segundo trimestre de 2020, a Cogna tinha 844.181 matriculados em seus cursos de graduação (Cogna, 2020). A Cogna apresenta uma concentração acionária de 20,92% e a sua direção é exercida por um CEO, com forte direcionamento ao mercado (Silva Junior, da Silva, Dumer & Martins-Silva, 2020).

² Holding composta principalmente pela Estácio, instituição de ensino superior, também pode ser caracterizada como tendo uma estrutura acionária pulverizada. Um dos destaques do seu crescimento nos últimos anos foi a introdução de programas flex, que apresentam aos alunos de EAD oportunidades de vivência no ensino presencial. No segundo trimestre de 2020, a YDUQS contava com 640.600 alunos em seus cursos de graduação (YDUQS, 2020). A YDUQS apresenta uma concentração acionária de 37,12% e a sua direção também é exercida por um CEO, com forte inclinação ao mercado (Silva Junior, da Silva, Dumer & Martins-Silva, 2020).

³ Holding composta por faculdades, centros universitários e universidades que operam sob as marcas UNINASSAU, UNINABUCO, UNIVERITAS, UNG e UNAMA, com forte presença no nordeste brasileiro. Pode ser caracterizada por uma estrutura acionária concentrada, onde uma quantidade significativa de ações está no controle de um acionista majoritário. No segundo trimestre de 2020, contava com 167.055 alunos em seus cursos de graduação (Ser Educacional, 2020). A Ser Educacional apresenta uma concentração acionária de 66,76% e a sua direção é exercida na forma de propriedade e controle pelo acionista majoritário (Silva Junior, da Silva, Dumer & Martins-Silva, 2020).

⁴ Holding que controla 27 instituições, entre elas a UNA, Anhembi Morumbi, UNIP, Unisociosc, além de empresas que atuam com educação corporativa no Brasil, como HSM University e SingularityU Brasil, e em gastronomia, como a filial brasileira do Le Cordon Bleu. A Ânima pode ser caracterizada por uma participação acionária concentrada. No segundo trimestre de 2020, essa empresa contava com 113.654. Porém, em novembro de 2020, adquiriu o Grupo Laureate, que naquele momento controlava 11 instituições que reuniam mais de 270 mil alunos. A Ânima apresenta uma concentração acionária de 71,91% e a sua direção é exercida na forma de propriedade e controle pelo acionista majoritário (Silva Junior, da Silva, Dumer & Martins-Silva, 2020).

estudantis governamentais atingiram seu maior volume de pagamento, os recursos do FIES cresceram 539,1%, enquanto as matrículas na educação presencial destas empresas, onde o acesso ao financiamento estudantil governamental é permitido, avançaram em 268,1% na Cogna, 74,5%, na YDUQS, 295,7% na Ser Educacional e 16,8% na Ânima Educação, respectivamente. Ao longo dos anos, operando sob forte domínio de estratégias comerciais, estas quatro instituições passaram a concentrar juntas 1.546.329 estudantes de graduação, presencial e a distância, o correspondente a 17,9% do total de 8.603.824 de alunos do país (INEP, 2020).

Este número, além de representar uma enorme concentração de estudantes em apenas quatro grupos educacionais, mascara facilmente as transformações empreendidas neste setor a partir do final do ano de 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) impôs novas regras ao FIES. Naquele ano, estas quatro empresas possuíam suas bases de estudantes de graduação presencial formadas por 61,2% de alunos do FIES na Cogna, 44,6% na YDUQS, 47,4% na Ser Educacional e 48,2% na Ânima Educação, ou seja, eram amplamente financiadas pelo governo. Ao fim do primeiro semestre de 2020, este número já havia sido reduzido para 9,4%, 11,3%, 18,4% e 11,4%, respectivamente, sendo que o foco de atenção foi migrado para uma forte disputa comercial nos preços das mensalidades, para a desregulamentação promovida pelo governo nas regras para o ensino superior à distância, e para uma reformulação do trabalho docente.

Em um cenário mais restrito de financiamento público, sucessivas crises políticas e econômicas, três destas quatro empresas, conseguiram ampliar substancialmente suas bases de alunos de graduação. Considerando as modalidades presencial e a distância, entre 2014 e 2020, a YDUQS experimentou um crescimento de 87,9%, seguida pela Ser Educacional, que cresceu 61,8%, e a Ânima Educação, que avançou 59,9%. A Cogna, por sua vez, manteve sua base de alunos de graduação praticamente estável, experimentando uma redução de apenas -0,16%. Tamanha concentração de mercado permite que essas instituições exerçam uma enorme influência na concorrência, dominando as novas matrículas em larga escala, bem como amplia sua capacidade de rápida reação as exigências regulatórias impostas pelo governo federal e aos solavancos econômicos quase sempre presentes na economia brasileira. Este cenário também leva, naturalmente, a questionamentos sobre o equilíbrio entre a busca irrestrita pelo lucro e a possibilidade de oferta de uma educação de qualidade.

Para avaliar os desafios deste cenário, este artigo analisou as principais estratégias adotadas pela Cogna, YDUQS, Ser Educacional e Ânima Educação, em face às mudanças nas políticas públicas empreendidas pelo MEC entre 2015 e 2020. As análises foram realizadas a partir de dados públicos, divulgados nos releases, demonstrativos financeiros e apresentações aos investidores, publicadas trimestralmente, enquanto obrigações legais, por essas empresas. Estes documentos apresentam uma avaliação da estratégia operacional adotada por cada organização, sua posição financeira, bem como a direção que estas pretendem seguir no futuro. Assim, neste artigo, parte-se de um debate sobre a relação entre a Educação Superior e o lucro, e segue-se para discussões que englobam três grandes tendências identificadas nos dados coletados, a saber: (a) a hiper comercialização da educação superior brasileira, (b) o seu processo de transformação digital, e (c) a redefinição de papéis acadêmicos. As análises também consideraram os dados relacionados a qualidade acadêmica da educação superior privada do país. Em última instância, este artigo busca responder ao questionamento de se as mudanças nas políticas públicas entre os anos de 2015 e 2020 possibilitaram uma redução na capacidade do setor privado de contribuir efetivamente para os objetivos públicos da educação superior. Por fim, na última seção deste artigo, recomendações de mudanças nas políticas públicas são apresentadas, de modo que o país possa avançar em seus objetivos educacionais.

A Educação Superior e o Lucro

Similarmente a outros países da América Latina, a exemplo do Chile e do Peru, o setor privado desempenha um papel fundamental no sistema de Educação Superior (LEVY, 2018). No Brasil, historicamente, as políticas públicas adotadas desde a década de 1960 por diferentes governos foram instrumentais para a estruturação e o crescimento deste setor. Neste sentido, a primeira grande transformação ocorreu durante a ditadura militar (1964-1985), quando o Presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969) instituiu a Reforma Universitária de 1968 e possibilitou que as instituições privadas se desenvolvessem com maior celeridade no país. Entre 1968 e 1972, o Ministério da Educação aprovou 80,9% dos requerimentos feitos por escolas secundárias privadas para se transformarem em faculdades (MARTINS, 2009). Como resultado, o número de alunos matriculados em instituições privadas cresceu de 214.865, em 1970, para 885.054, em 1980, representando 64,3% de todo o quantitativo de estudantes (CORBUCCI, KUBOTA e MEIRA, 2016).

Nas décadas seguinte, após a redemocratização brasileira, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) revisou a lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96) e permitiu que as instituições privadas se transformassem em entidades com fins lucrativos (Decreto 2.306/97). No final do seu mandato, o FIES, enquanto lei, foi instituído (Lei 10.260/01). Este programa, buscava modernizar e ampliar o acesso aos empréstimos estudantis governamentais que já existiam no país desde 1975, quando o governo militar criou o Programa de Crédito Educativo⁵. Nas entrelinhas, a lógica foi a de criar políticas mais flexíveis, principalmente no que se refere à aprovação de novos cursos de graduação e ao credenciamento de novas instituições de ensino, em especial a transformação de faculdades em universidades, de modo a ampliar o acesso ao ensino superior. Com isso, o número de instituições privadas mais que dobrou durante sua gestão, saindo de 684 em 1995, para 1.652 instituições em 2003 (CAIXETA, 2002).

As Faces do Lucro na Educação Superior

Esse cenário trouxe para o Brasil as discussões globais sobre a possibilidade de se obter lucro na educação superior. Paradoxalmente, como duas faces de uma mesma moeda, neste debate há de um lado a ideia de que, mesmo com todos os cuidados de regulação governamental, as instituições que operam visando o lucro ainda atuarão para explorar estudantes, fornecendo-lhes uma educação de baixa qualidade. Já do outro lado, existe o argumento de que o setor privado fornece uma oportunidade de acesso à educação superior para estudantes que não conseguiriam vagas em instituições de maior prestígio, a exemplo das universidades federais (BRENEMAN, 2006). Nem todas as instituições atuam de forma predatória para com sua comunidade, mas, ao mesmo tempo, os governos não podem renunciar a instrumentos de regulação que garantam aos estudantes qualidade na educação. Encontrar um ponto de equilíbrio entre esses dois lados é um desafio constante para as políticas públicas que servem o setor.

Entre os anos de 2003 e 2010, durante a gestão do Presidente Lula, este paradoxo foi aprofundado. Os recursos disponíveis para os empréstimos estudantis começaram a ser ampliados e o setor privado começou a crescer aceleradamente. Em oito anos, o orçamento do FIES cresceu 78,5%, passando de R\$ 1,4 bilhões para R\$ 2,5 bilhões. Em conjunto com o PROUNI (Lei 11.096/05), criado em 2005 enquanto mecanismo de inclusão no ensino superior de estudantes com renda familiar *per capita* de até três salários-mínimos, estes dois programas passaram a ser as principais políticas públicas

⁵ De forma bem mais restrita do que se convencionou a ser o FIES nas décadas seguintes, o Programa de Crédito Educativo, em seu início, privilegiava as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atuando para ampliar o acesso ao ensino superior da população de seus Estados (Gilioli, 2017).

para o setor de educação superior privada. Diante de um cenário amplamente favorável, em 2010, 78% das instituições de ensino superior privadas já haviam se transformado legalmente em entidades com fins lucrativos (CHAVES e AMARAL, 2016). Estima-se que aproximadamente metade dos estudantes do setor privado estudem em instituições com finalidade de lucro (KNOBEL e VERHANE, 2017).

Para além, no último ano de seu mandato, o Presidente Lula reduziu a taxa de juros do FIES de 6,5% a.a. para 3,4% a.a. (Banco Central do Brasil, Resolução 3.842/2010), deixando-a abaixo da inflação do país, que havia sido de 5,9% a.a.⁶. Na gestão seguinte, da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016), tendo como prerrogativa possibilitar o acesso a pelo menos 33% da população brasileira entre 18 e 24 anos à educação superior até o ano de 2024 (Plano Nacional de Educação/PNE Lei 13.005/2014), os orçamentos do FIES e do PROUNI foram ampliados de R\$ 4 bilhões em 2011 para R\$ 16,5 bilhões em 2015⁷, correspondendo a cerca de 15% do orçamento anual do MEC. O FIES passou a ser conhecido como Fundo de Financiamento Estudantil (Lei 12.513/2011), e o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) (Lei 12.385/2011) foi instituído enquanto um fundo governamental que garantia o risco das operações de crédito educativo, tornando o programa ainda mais atrativo para instituições privadas.

É inegável que a ampliação do FIES e do PROUNI beneficiou milhares de estudantes que, sem acesso ao crédito estudantil ou a uma bolsa, não teriam condições de galgar o ensino superior. No entanto, um aspecto importante neste cenário é que, mesmo atuando com finalidade de lucro, as instituições privadas devem continuar trabalhando para que os objetivos públicos sejam alcançados. Essa realidade se torna ainda mais dramática quando a racionalidade da atuação governamental envolve a ideia de que o Estado sozinho não consegue alcançar todos os seus cidadãos e que, para tanto, precisa fazer escolhas estratégicas de custo-efetividade. Este pensamento traz consigo a noção de que, mesmo nessas escolhas dramáticas, é preciso garantir qualidade quando o objeto desta ação pública é a educação. Quando a qualidade é subtraída em nome do lucro, *per se*, é preciso problematizar qual, de fato, é a real capacidade do setor privado de contribuir para o avanço do processo educativo (GARRITY, 2017).

Esta oposição entre campos de força, que de um lado preconiza a ampliação do acesso à educação e, por outro, privatiza os custos, é uma realidade que tem preocupado outros países em que a educação superior se encontra amplamente desenvolvida, como é o caso dos EUA. Por lá, os subsídios e incentivos do governo às instituições com fins-lucrativos totalizaram US\$ 138 bilhões entre 2010 e 2016. Porém, este investimento resultou em uma educação de baixa qualidade ao passo que enriquecia acionistas (WATKINS E SEIDELMAN, 2017). Deste modo, o debate sobre o lucro no setor privado deve perpassar os objetivos públicos, sob pena de se criar um cenário em que os limitados investimentos do Estado em educação sirvam apenas para o crescimento de grandes corporações.

⁶ A título de exemplo, em raciocínio simplório, um estudante que optasse em depositar os valores correspondentes as mensalidades do FIES em sua caderneta de poupança, terminaria o ano com mais recursos do que devia ao governo em seu empréstimo estudantil.

⁷ Os empréstimos estudantis representavam 93,8% destes recursos, e possibilitaram um enorme fluxo de recursos públicos para as instituições privadas.

O Lucro e as Metas Nacionais para a Educação Superior

No Brasil, esta discussão se torna ainda mais paradoxal quando há o reconhecimento de que o país precisa avançar muito no seu desenvolvimento educacional (Margison, 2013). Um exemplo deste cenário, são as dificuldades para se alcançar as metas estipuladas no último Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/2014). Este plano elegeu três importantes objetivos para a educação superior que precisam ser alcançados até 2024, sendo que nenhum deles foi alcançado até o momento. O primeiro era justamente elevar a taxa bruta de matrícula para 50%, ou seja, aumentar o total de matrículas, independente da idade dos estudantes, na educação superior. A taxa de matrícula bruta atual é de 48,6%. O segundo objetivo era aumentar para 33% a taxa de matrículas da população de alunos de 18 a 24 anos, garantindo também a qualidade do ensino. A taxa de matrícula, considerando este grupo de alunos, é de 23,8%.⁸ Por fim, enquanto último grande objetivo, buscava-se direcionar 40% das novas matrículas para instituições públicas. A participação das instituições públicas nas matrículas é de apenas 24,1% (Inep, 2020).⁹

Não obstante a estas utopias, a pesquisa empreendida no Brasil sobre a relação entre lucro e regulação na educação superior tem avançado. No debate sobre a ampliação ou não de investimentos públicos em instituições com fins lucrativos, as publicações recentes têm mostrado que a expansão do financiamento do FIES ajudou a consolidar empresas privadas que oferecem uma educação de qualidade discutível (SILVA E SOARES, 2019; LIMA, 2019; NEVES, FARENZENA, BANDEIRA, 2021; BARROS, 2015; PAULA, 2017). Os estudos também apontam que o crescimento das quatro principais empresas listadas na BM&Bovespa foi sustentado pelo FIES (MADEIRA, 2021; NEVES, MORCHE E ANHAIA, 2011). Além disso, as controvérsias envolvendo o setor privado são apresentadas enquanto práticas neoliberais, indicando que a comercialização se tornou cada vez mais agressiva ao longo dos últimos anos (CHAVES, 2010; COSTA, 2017; CHAVES, SANTOS E KATO, 2020; FÁVERO E BECHI, 2017, ANDRADE, 2018; CHIZZOTTI, 2014; TRAINA-CHACON E CALDERÓN, 2015). No entanto, o que as pesquisas recentes pouco retratam é justamente as práticas adotadas pelas empresas de educação superior privadas em face as grandes transformações nas políticas públicas promovidas por sucessivos governos.

A Hiper Comercialização da Educação Superior Brasileira

Se alguém observar a evolução dos preços das empresas de educação superior na BM&FBovespa, perceberá que, após o ano de 2015, elas vivenciaram três grandes quedas em seus valores. Estes três momentos críticos, temporalmente, representam a introdução das novas regras financeiras e acadêmicas no FIES no fim de 2014 e em 2015, a reformulação deste programa e o desempenho financeiro abaixo do esperado das empresas em 2018, e a suspensão das aulas presenciais desde o início da pandemia da COVID-19 em março de 2020 (Portaria 343/2020).

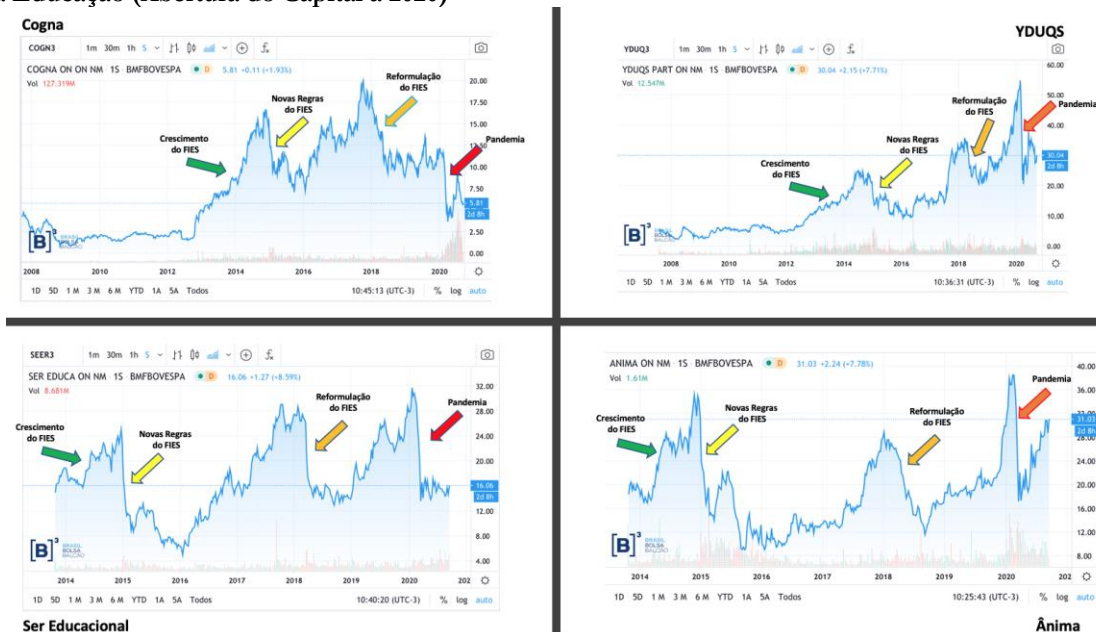
No ano de 2015, as alterações no FIES provocaram uma desvalorização nas ações na ordem de 57,2% na Cogna, 41,1% na YDUQS, 77,7% na Ser Educacional e 57,1% na Ânima Educação. Em 2018, as depreciações nos preços das ações chegaram a 57,8%, 41,7%, 53,6% e 59,6%, e no ano de 2020, a 66,7%, 60,6%, 55,7% e 55,2%, respectivamente. Esses momentos de depressão nos preços

⁸ Dados mais recentes da SEMESP (2021) apontam que esse indicador caiu para 18,1% em 2021.

⁹ Nos governos dos presidentes Cardoso, Lula e Dilma Rousseff, houve uma tendência de ampliar os objetivos em áreas-chaves do PNE. No financiamento às instituições privadas, a meta em 2010 era que 30% de todos os alunos no setor privado tivessem acesso a algum tipo de financiamento público. Neste tocante, 9,2% de todos os alunos de graduação receberam financiamento reembolsável, como o FIES, e 28,6% receberam financiamento não reembolsável, como bolsas e descontos (Inep, 2020).

foram seguidos de uma recuperação, indicando que as empresas haviam revisado suas estratégias em virtude das encruzilhadas que enfrentavam. A Figura 1 apresenta os três momentos de crise e posterior recuperação nos preços das ações das quatro empresas estudadas.

Figura 1 - Evolução dos preços das Ações na BM&FBOVESPA da Cognia, YDUQS, Ser Educacional e Ânima Educação (Abertura do Capital à 2020)



Nota: Figura elaborada a partir dos dados disponíveis na BM&FBovespa (2020). A seta verde indica o período de crescimento dos recursos disponíveis ao FIES. A seta amarela, a alterações implementadas pelo MEC em 2014-2015. A seta laranja, a reformulação feita no programa em 2018. E, por fim, a seta vermelha, aponta o início da pandemia em 2020.

Em condições amplamente favoráveis, entre 2010 e 2014, um estudante para obter o FIES precisaria ter renda familiar de até 20 salários-mínimos (Portaria Normativa n. 10/2010 e Portaria Normativa n. 14/2012) e a instituição precisava possuir uma avaliação positiva, com conceito igual ou superior a 3 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES) (Portaria Normativa 1/2010). O FIES financiava no mínimo 50% do valor das mensalidades e a renda familiar determinava o restante que poderia ser financiado. Estudantes de cursos de licenciatura e bolsistas parciais do PROUNI podiam financiar até 100% de suas mensalidades pelo FIES, o que era vetado a estudantes com renda familiar superior a 10 salários-mínimos (Portaria Normativa n. 14/2012). Em 2015, no entanto, o teto de renda familiar passou a ser 2,5 salários-mínimos. Passou-se também a exigir do estudante uma pontuação mínima de 450 pontos na prova geral do ENEM e nota superior a zero na prova de redação. A primazia para os financiamentos passou a ser das instituições com conceito de curso 4 e 5 no SINAES, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram definidas como preferenciais e os cursos da área de saúde, engenharias e licenciaturas (Pedagogia) foram estabelecidos como prioritários (Portaria Normativa 8/2015 e Portaria Normativa n. 10/2015). Se por um lado o FIES procurou formas para se tornar mais inclusivo, as restrições impostas, na prática, em conjunto com o declínio da economia brasileira, dispararam a primeira grande crise no setor. Este cenário gerou uma hiper comercialização da educação superior brasileira, pautada por uma intensa disputa comercial entre as instituições.

Os Programas de Financiamento Estudantil Privados e os Descontos Comerciais

A hiper comercialização foi empreendida através de programas de parcelamentos e financiamento estudantil privados e de políticas agressivas de descontos comerciais. Entre as empresas estudadas, a Cognia foi a primeira a estabelecer um programa próprio de financiamento estudantil, em uma estratégia que buscou tentar preservar seu faturamento através do parcelamento das mensalidades. Intitulado Parcelamento Estudantil Privado (PEP), este programa permitia que os estudantes que não tinham obtido o FIES, parcelassem suas mensalidades. Na prática, o parcelamento funciona como um desconto, só que a parte descontada seria cobrada do aluno ao final do curso. Caso este evadisse, o saldo era cobrado imediatamente. Este programa foi concebido como uma espécie de “produto ponte”, que existiria por doze meses, ajudando a empresa a atravessar a primeira grande crise no setor. Mas, em 2020, a Cognia ainda possuía 44.150 alunos vinculados ao PEP (COGNA, 2015-2020). Seguindo a mesma tendência, a Ser Educacional lançou um programa próprio, chamado de Educared, em que os alunos poderiam financiar até 50% de suas mensalidades a uma taxa de juros de 7,44% a.a (Ser Educacional, 2015-2020). A Ânima Educação, que já possuía uma parceria com a empresa Pravalter para a oferta de empréstimos a 3,4% a.a., acrescidos a inflação, reforçou a existência desta oportunidade para seus alunos (ÂNIMA, 2015-2020). Esses programas tiveram um crescimento bem mais lento que o FIES.

A YDUQS, por sua vez, foi a única empresa a inicialmente escolher uma estratégia diferente para a captação de novos alunos, centrando-a em uma política agressiva de descontos comerciais.¹⁰ Entre o fim de 2014 e o segundo trimestre de 2020, o valor despendido pela empresa com bolsas e descontos cresceu 611,8%, saindo de R\$ 139,8 milhões para R\$ 995,2 milhões por trimestre. Muito embora os valores de bolsas e descontos comerciais sejam comumente discriminados na demonstração do resultado do exercício (DRE) por outras empresas, a YDUQS não os discrimina de outras frentes importantes de captação, como é o caso do PROUNI. O último registro do número de alunos do PROUNI em seus relatórios data do primeiro trimestre de 2018, quando 34.900 estudantes bolsistas do programa estavam matriculados em suas instituições. A título de comparação, a Cognia no segundo trimestre de 2020 possuía 844.181 alunos de graduação matriculados em suas instituições, dos quais 31.042 eram vinculados ao PROUNI, quantitativo que correspondia a uma dedução de R\$ 230,4 milhões em seu DRE, uma diferença considerável para os R\$ 995,2 milhões em deduções totais sob a receita bruta presentes no DRE da YDUQS¹¹, indicando que parte substancial dessas quase um bilhão de reais em deduções foram utilizados em uma agressiva estratégia comercial de descontos (YDUQS, 2015-2020; COGNA, 2015-2020).

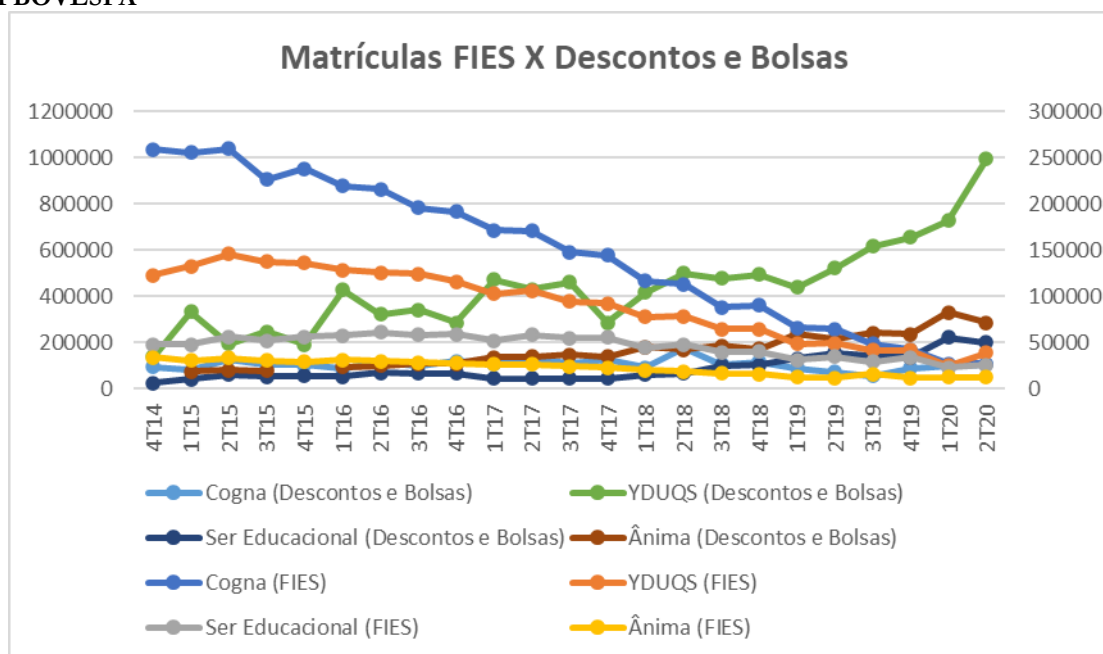
Ademais, as campanhas publicitárias da YDUQS para matrículas a partir de 2015 foram fortemente influenciadas por ofertas de descontos, que podiam chegar até três meses de gratuidade. Na Ser Educacional, que também seguiu esta estratégia, o montante destinado a bolsas e descontos cresceu 376,7% entre o início de 2015 e o segundo trimestre de 2020, chegando ao valor de R\$ 201,7 milhões, sendo ainda adicionados a este montante outros R\$ 60,7 milhões referentes a deduções em virtude do PROUNI (Ser Educacional, 2015-2020). Em ritmo similar, na Ânima Educação, os valores totais destinados a bolsas e descontos cresceram 278,7% no mesmo período, correspondendo a R\$ 286,7 milhões em 2020, incluindo-se deduções do PROUNI (ÂNIMA, 2015-2020). Em um movimento que visa atrair estudantes, tal volume de desconto coloca uma enorme pressão sobre instituições menores,

¹⁰ A YDUQS somente passou a ter um programa próprio de financiamento estudantil somente no primeiro trimestre de 2017. Intitulado Parcelamento Estácio (PAR), este ofertava aos alunos um financiamento progressivo de suas mensalidades, que podia chegar até 60%. O PAR também cresceu lentamente, alcançando no segundo trimestre de 2020 9,600 alunos.

¹¹ A informação trimestral (ITR) da YDUQS do segundo trimestre de 2020 assinalava que a empresa havia recebido o correspondente a R\$ 54 milhões em incentivos fiscais do PROUNI, mas não indicava o montante total de deduções sobre a receita bruta correspondente a bolsas concedidas através deste programa.

que não possuem lastro financeiro para operar com a mesma agressividade.¹² O gráfico 1 apresenta o cenário de hiper comercialização através da evolução da estratégia das deduções de descontos e bolsas na receita bruta das empresas estudadas em face ao desinvestimento feito pelo governo federal no programa FIES.

Gráfico 1 - Matrículas FIES e Bolsas e Descontos nas quatro empresas de educação superior listadas na BM&FBOVESPA



Nota: Os dados foram coletados nos Demonstrativos e Releases Financeiros das quatro empresas, sendo o volume de bolsas e descontos em milhões de reais (eixo primário) e o número de matriculados através do FIES disposto em milhares (eixo secundário). Somente para empresa YDUQS foi considerado o valor total de deduções de bolsas e descontos.

No primeiro trimestre de 2015, a receita líquida, auferida após os descontos comerciais e outras deduções, correspondeu a R\$ 1.287 bilhões na Cognia, R\$ 722,3 milhões na YDUQS, 269,4 milhões na Ser Educacional e 694,7 milhões na Ânima Educação. No segundo trimestre de 2020, esta receita passou a representar R\$ 1,372 bilhões, R\$ 991,1 milhões, R\$ 343 milhões e R\$ 694,7 milhões, respectivamente (COGNA, 2015-2020; YDUQS, 2015-2020; SER EDUCACIONAL, 2015-2020; ÂNIMA, 2015-2020). Este resultado somente foi possível porque as instituições, mesmo em um cenário de crise econômica, aumentaram o valor médio das mensalidades cobradas aos alunos. Esta estratégia foi extremamente eficiente entre os anos de 2015 e 2017, quando as empresas ainda possuíam uma grande quantidade de alunos FIES.

¹² O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) identificou em 2016 que as ações comerciais, bem como fusões e aquisições de instituições, empreendidas pelos maiores grupos de educação do país colocavam barreiras que impediam a atuação de concorrência em alguns dos mercados que atuam. Em especial, as ações comerciais visando ampliação da escala de matrículas foram identificados como reais possibilidades de abuso de poder de mercado (CADE 2016).

No Precinho ou No Fiado: Fies versus o Descontão

No último trimestre de 2014, a Cognia, por exemplo, possuía 258.794 alunos matriculados através pelo FIES, o que representava uma receita líquida de R\$ 608,4 milhões. Já no segundo trimestre de 2017, a companhia possuía 170.903 estudantes do FIES, um recuo de 33,9%, enquanto a receita líquida advinda do programa permanecia no mesmo patamar, representando também R\$ 608,4 milhões (Cognia, 2015-2020). Vale destacar que as receitas líquidas FIES lançadas no DRE das empresas correspondem ao total das mensalidades dos alunos no programa naquele trimestre, independentemente, se os valores já foram quitados ou não pelo governo. Como não pode haver diferença de valores da mensalidade base cobrada em alunos da mesma turma, este resultado somente pode ser explicado pela diferença entre o valor médio pago pelo aluno matriculado através do FIES, que em 2017 correspondia a R\$ 1.078, e os demais alunos que pagavam no mesmo ano em média R\$ 651, pois contavam com a oferta de descontos comerciais.

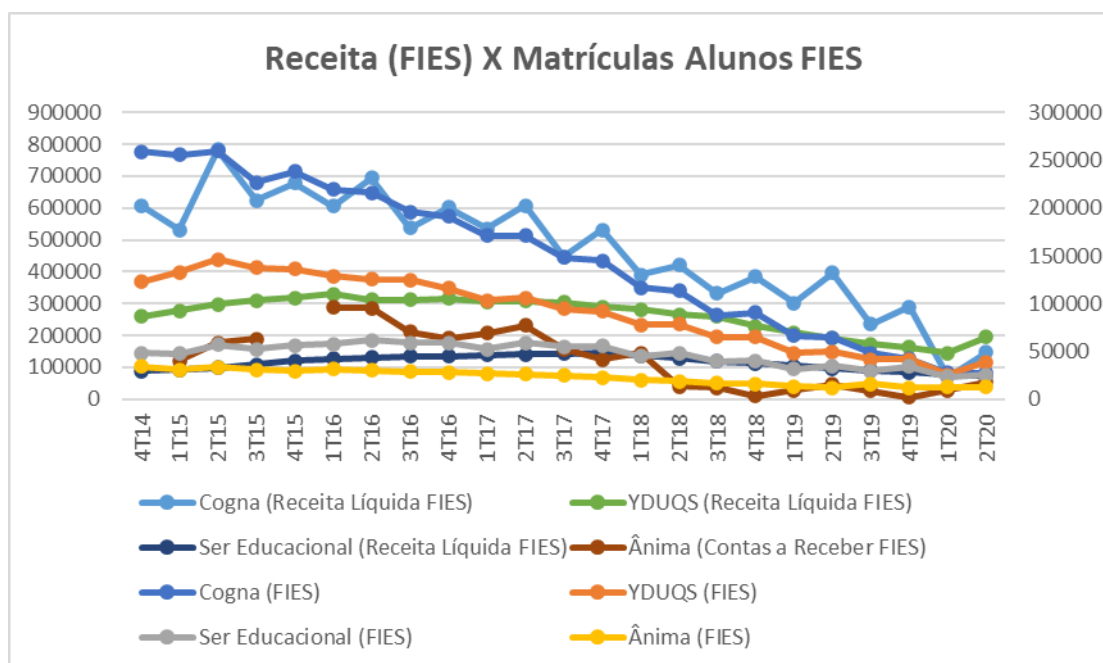
Esta tendência de estratégia está presente nas quatro organizações estudadas. No fim de 2014, a YDUQS possuía 122.700 estudantes FIES, correspondendo a uma receita líquida anual para o programa, dividida trimestralmente, de R\$ 258,8 milhões. Já no segundo trimestre de 2017, mesmo com um recuo de 13,5% em alunos FIES, sua receita correspondia a R\$ 308,2 milhões, um aumento de 19% (YDUQS, 2015-2020). Na Ser Educacional, no mesmo período, o número de alunos FIES aumentou, passando de 48.048 para 58.673, representando um aumento de 61,3% em sua receita líquida FIES (Ser Educacional, 2015-2020). Na Ânima Educação, o número de alunos FIES diminuiu 14,4%, mas as contas a receber líquidas referentes ao FIES cresceram 93,4%, entre o primeiro trimestre de 2015 e o segundo trimestre de 2017, representando na ocasião R\$ 231,4 milhões (ÂNIMA, 2015-2020). Embora os dados apresentem uma comparação entre receita (Cognia, YDUQS e Ser Educacional) e expectativa de receita (Ânima), há uma tendência de manutenção do faturamento do FIES em um período de ampla restrição governamental. Ademais, em 2016, as empresas firmaram acordo com o governo federal para receberem o saldo devedor do programa referente ao contingenciamento de 2015. A maior parte da dívida foi paga a partir de 2017 e 2018, em duas parcelas, correspondentes a 25% e 50% do saldo. Na Cognia, a dívida correspondia a R\$ 550,3 milhões. Destes, R\$ 363,8 milhões foi paga no terceiro trimestre de 2018, quando o número de alunos FIES já havia diminuído em 65,9% (COGNA, 2018).

Em 2017, a Squadra Investimentos apresentou uma análise dos valores pagos pelos estudantes do FIES entre 2012 e 2016 e informou que as instituições listadas na BM&FBovespa somente conseguiam atingir altos índices de lucratividade por cobrarem mensalidades, especialmente no FIES, fora da lógica de mercado e as reajustarem bem acima da inflação. No período estudado, o avanço nos preços das mensalidades foi de 170% na Cognia, 140% na Ser Educacional e na YDUQS, e 130% na Ânima Educação (Squadra, 2017). Idealmente, reajustes acima da inflação somente eram aprovados pelo governo após a apresentação de planilha de custos e justificativa. Mas, em um cenário de forte crise política e econômica, esta recomendação não foi plenamente seguida, deixando os estudantes em uma situação de vulnerabilidade econômica (Gilioli, 2017).¹³ Além disso, nos anos seguintes, as quatro instituições continuaram a utilizar esta estratégia. Na Cognia, por exemplo, o valor médio das mensalidades dos cursos de graduação presencial avançou 44,9% do fim de 2014 até o segundo

¹³ O Tribunal de Contas da União, no ano 2016, publicou uma auditoria sobre o FIES. Os resultados deste estudo apontaram que o crescimento exponencial do número de contratos, que saltou de 76.039 para 732.593, entre 2010 e 2014, se deu em virtude dos baixos juros, da ampliação dos prazos de carência e da criação do FGEDUC. A auditoria também apontou que sua implementação não foi antecedida de um planejamento capaz de prever os riscos desta forte expansão nas contas públicas e que sua gestão foi marcada por falhas na avaliação das contribuições efetivas deste programa para a educação brasileira (Acórdão 3.001/2016/TCU).

trimestre de 2020, quando atingiu R\$ 925, enquanto o valor médio pago pelos alunos matriculados através do FIES representava R\$ 1.714, um aumento de 54,2% desde o primeiro trimestre de 2017, quando, devido as críticas por abuso de preço, esta companhia passou a declarar estes valores em seus relatórios (COGNA, 2015-2020). O Gráfico 2 apresenta os efeitos da hiper comercialização no FIES através da evolução da receita líquida do programa em face ao seu número de alunos nas quatro companhias estudadas.

Gráfico 2 – Receita Líquida e Matrículas Programa FIES nas quatro empresas de educação superior listadas na BM&FBovespa



Nota: Os dados foram coletados nos demonstrativos e releases financeiros das quatro empresas, sendo a receita líquida FIES em milhões de reais (eixo primário) e o número de matriculados através do FIES disposto em milhares (eixo secundário). Para a Cogna foi considerado a receita líquida FIES no trimestre. Para a YDUQS e Ser Educacional foram considerados a receita líquida FIES em 12 meses, ajustada ao trimestre de análise e para a Ânima Educação as contas a receber líquida referente ao programa. Embora os dados apresentem uma comparação entre as receitas líquidas da Cogna, YDUQS e Ser Educacional e uma expectativa de receita, contas a receber, da Ânima Educação, esta atende aos objetivos do estudo uma vez que apresenta a tendência de comportamento das empresas estudadas.

A Busca por Estudantes Saudáveis

No meio deste intenso cenário de disputas comerciais, há as ações empreendidas pelas empresas estudadas nas escolas de ensino médio enquanto suporte ao ENEM. Neste sentido, a YDUQS lançou o Projeto Educar Ensino Médio, que além de tentar melhorar as chances dos estudantes de escolas públicas no exame, buscava facilitar o processo de captação de novos alunos, uma vez que o programa era direcionado a estudantes que possuíam o perfil que estaria mais propenso a ingressar em uma de suas instituições (YDUQS, 2015-2020).¹⁴ Além disso, as empresas passaram a direcionar seus esforços de captação para alunos “saudáveis” financeiramente, que podiam arcar com os custos da sua educação, e para estudantes da área de saúde e engenharias, cursos com mensalidades mais elevadas contemplados pelos FIES. Significativa atenção também foi dada a oferta de cursos *premium*, considerados estratégicos para o crescimento da receita das organizações, como é o caso do curso de Medicina. Este possui número de vagas controlado pelo MEC, alta demanda por parte dos estudantes, e mensalidades muito mais altas do que a média dos outros cursos, o que faz com que sejam vistos como importantes fontes de receita.

No início de 2018, as empresas listadas na BM&FBovespa experimentaram uma nova queda nos valores de suas ações em virtude de mudanças nas regras no FIES (Portaria n. 209/2018) e do fraco desempenho financeiro apresentado pelas companhias em virtude das formaturas de muitos alunos deste programa, evidenciando uma segunda grande crise no setor. A partir daquele ano, o programa passou a contar com duas linhas de financiamento: (a) o FIES, que continuaria a ser destinada a estudantes com renda familiar de até 3 salários-mínimos, garantidos pelo novo Fundo Garantidor do FIES, o FG-FIES (Lei 13.530/2017); e (b) o P-FIES, que se destinava a estudantes com renda familiar entre 3 e 5 salários-mínimos, mas operado por outros bancos, quiçá os públicos, e não garantido pelo FG-FIES. Em virtude da criação do FG-FIES, o governo federal se comprometeu em garantir créditos até o montante de R\$ 3 bilhões, valor inferior aos distribuídos entre 2010 e 2014, quando as garantias superaram R\$ 10 bilhões anualmente. As novas regras também trouxeram a exigências de os estudantes começarem a pagar os créditos devidos assim que se formassem, em parcelas calculadas a partir de sua renda.

Essas novas regras tornaram o programa ainda mais restritivo. Ademais, o impacto das formaturas de alunos FIES em 2018 se apresentou mais fortemente em duas das empresas estudadas. A Cognia viu seu lucro líquido, o ganho financeiro do negócio após a retirada de todos os custos, reduzir 26%, de R\$ 1.882 bilhões em 2017, para R\$ 1.392 bilhões em 2018 (COGNA, 2017-2018). Já a Ânima Educação teve seus ganhos diminuídos em 97,4%, de R\$ 85,2 milhões para R\$ 2,2 milhões no mesmo período (ÂNIMA, 2017-2018). A YDUQS e a Ser Educacional, por sua vez, mantiveram o ritmo de crescimento e conseguiram ampliar seus ganhos neste mesmo período em 51,8% e 1,9%, respectivamente (YDUQS, 2017-2018; Ser Educacional, 2017-2018). Isto se deu em razão de uma mudança que já se encontrava em desenvolvimento, centrada na hiper comercialização do ensino a distância e na transformação digital do ensino presencial.

¹⁴No final de 2017, a Cognia e a YDUQS passaram a investir fortemente e operar unidades de ensino fundamental e médio, consideradas uma nova fronteira de expansão em virtude ao seu grande número de instituições privadas geridas enquanto negócios familiares.

A Era das Transformações Digitais

Como em qualquer mercado competitivo, as empresas de educação listadas na BM&FBovespa buscam intensamente por soluções para continuarem crescendo. Ainda em 2015, as quatro empresas estudadas neste artigo começaram a implementar uma retórica e ações de inovação em tecnologia educacional. O entendimento era que o EAD se firmaria como a alternativa mais viável de crescimento. Sua fusão ou formato híbrido com o ensino presencial passou a ser um objeto de desejo, não somente pela a flexibilidade acadêmica, mas também pelas vantagens econômicas que este processo traria para o setor.

De forma bastante simplória, o processo de transformações digitais no setor privado do ensino superior brasileiro progrediu da introdução de novas tecnologias à implementação ampla de disciplinas EAD no ensino presencial. Privilegiou-se também uma forte concentração de ações de captação de novos alunos para o ensino a distância. De um lado, inicialmente, as empresas buscaram aproximar o *mindset* do seu corpo acadêmico às novas tendências digitais, de modo a diminuir qualquer resistência ao uso de ferramentas do universo on-line.¹⁵ De outro, a adoção de novas políticas públicas tornou o terreno seguro para um investimento em larga escala. Assim, as transformações no EAD e a adoção do chamado ensino híbrido não caíram simplesmente de paraquedas no cenário da educação brasileira. Sua introdução foi auxiliada por políticas públicas que visaram flexibilizar as regras e usos desta modalidade de ensino.

Um Novo Marco Legal para o EAD

Para além de uma retórica de inovação em tecnologia educacional, o processo de transformação digital ganhou fôlego a partir do segundo semestre de 2016, quando o conjunto de regulação para o ensino a distância começou a ser modificado pelo MEC. Essas mudanças envolveram dois aspectos fundamentais desta modalidade de ensino, a saber: (a) a possibilidade de ampliação de disciplinas em formato EAD no ensino presencial; (b) novas regras para o crescimento da oferta de cursos EAD pelo setor público e privado.

As regras para o uso de disciplinas EAD em cursos presenciais já existiam desde 2001 e limitavam que apenas as universidades tinham liberdade para criar tais disciplinas sem consulta prévia ao MEC. Outro ponto crucial era que o curso presencial que ofertasse disciplinas a distância precisaria estar reconhecido, ou seja, ter passado pelo processo formal que concede validade aos seus diplomas. Além disso, as instituições precisavam oferecer as disciplinas nas duas modalidades, presencial e online, sendo que todas as avaliações estudantis deveriam ser feitas presencialmente (Portaria n. 2.253/2001). Em 2004, a noção de aula semipresencial foi introduzida, ou seja, as instituições passaram a poder ofertar disciplinas centradas na autoaprendizagem através de recursos didáticos organizados em diferentes sistemas de informação. Um limite de 20% da carga horária total do curso foi fixado para as disciplinas semipresenciais, que precisavam manter atividades de tutoria, na forma de encontros presenciais de auxílio pedagógico. A necessidade de reconhecimento do curso foi mantida para a oferta dessas disciplinas, mas a sua possibilidade de utilização foi ampliada para qualquer instituição (Portaria n 4.059/2004).

Porém, em 2016, já no governo do Presidente Michel Temer (2016-2018), as restrições de

¹⁵ A título de exemplo das respostas a crise do FIES em 2015, a Cogna lançou o Kroton Learning System 2.0, um sistema online baseado em metodologias de sala de aula invertida, em uma tentativa de enfatizar o papel dos estudantes dentro do processo de ensino-aprendizagem. A YDUQS seguiu esta mesma tendência e anunciou a implementação de uma plataforma de sala de aula virtual, intitulada de SAVA, que prometia um relacionamento mais abrangente entre professores e alunos, com discussões e disponibilização de conteúdo online (COGNA, 2015-2020; YDUQS, 2015-2020).

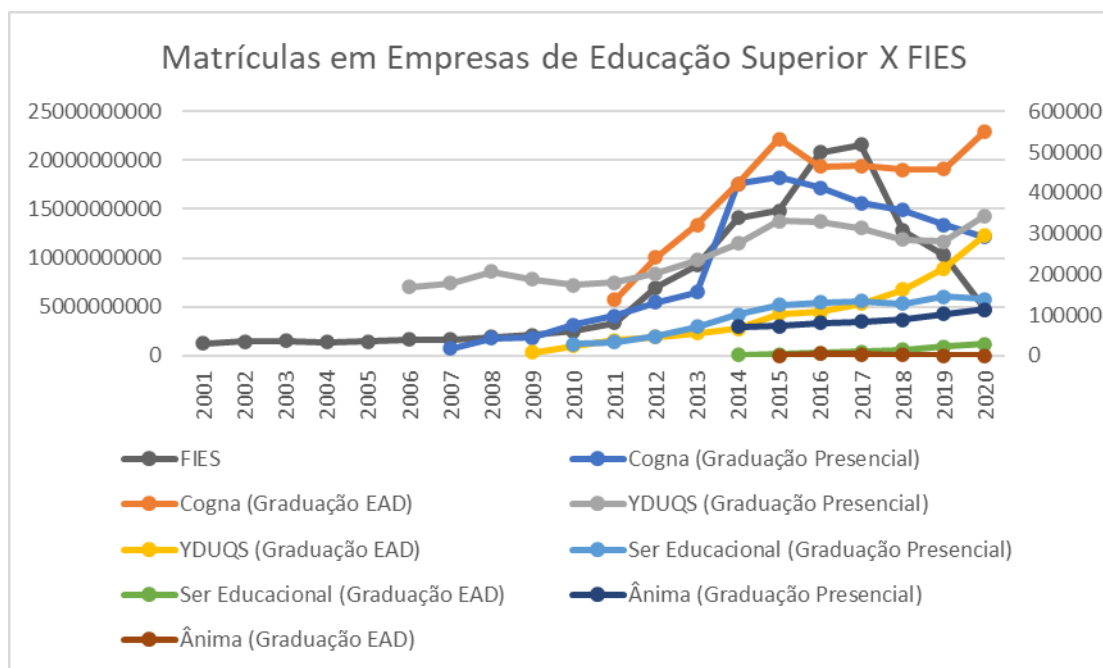
reconhecimento de curso foram reduzidas drasticamente, e o MEC autorizou que todas as instituições que tivessem pelo menos um curso credenciado para o ensino a distância a ofertar disciplinas EAD em seus cursos presenciais (Portaria n. 1.134/2016). Este processo foi acelerado em 2018 quando o MEC reduziu novamente as restrições ao uso de disciplinas online no ensino presencial, permitindo que as instituições que fossem credenciadas em ambas as modalidades, que possuísem conceito institucional igual ou superior a 4, que tivessem pelo menos um curso de graduação na modalidade a distância com conceito de curso igual ou superior a 4, a ampliar de 20% para 40% a carga horária a ser destinada a disciplinas EAD em seus cursos presenciais, a exceção das graduações em saúde e em engenharia (Portaria n. 1.428/2018). Já no governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), gestão que defendeu a ampla desregulamentação do setor educacional privado sem apresentar ao país um plano compreensivo para o seu desenvolvimento, as regras foram ainda mais flexibilizadas e passaram a valer para todos os cursos que possuísem conceito igual ou superior a três, com exceção do curso de Medicina (Portaria n. 2.117/2019). Essa decisão abriu caminho para uma presença maciça de disciplinas EAD no ensino presencial, criando as possibilidades para uma grande transformação digital no setor privado.

O processo de flexibilização das disciplinas EAD no ensino presencial se intensificou ao mesmo tempo que o MEC editou outros dois importantes decretos, considerados fundamentais para a regulação e crescimento da modalidade de ensino a distância. Em maio de 2017, foi editado o Decreto 9.057, que acompanhado pela Portaria Normativa n.11, veio a ser as bases legais que possibilitaram as condições necessárias para uma forte consolidação do EAD brasileiro. Entre suas principais regras, encontram-se a possibilidade de instituições ofertarem apenas o ensino a distância, de criarem parcerias comerciais com outras entidades jurídicas para explorar esta modalidade de ensino e de contarem com um número exato de autorizações para novos polos em face ao seu Conceito Institucional, otimizando o seu crescimento. Além disso, descentralizou o conceito de polo de EAD, que passou a poder estar localizado até mesmo fora do país, flexibilizou processos importantes como os de credenciamento e recredenciamento de instituições para a modalidade EAD, e restringiu os processos de avaliação dos cursos propostos nesta modalidade de ensino.

Complementarmente, em dezembro de 2017, o decreto n. 9.235, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior, foi instituído. Na prática, as oportunidades advindas do decreto n. 9.057/2017 e da portaria normativa n.11/junho de 2017 foram muito mais interessantes para as empresas, que reuniram esforços para continuarem crescendo, ao passo que se organizaram para atender aos requisitos da regulação e das avaliações, tal qual os indicadores previstos no decreto n. 9.235/dezembro de 2017, que, entre outras coisas, previa um número mínimo de professores com titulação acadêmica em seus cursos e que as avaliações *in loco* poderiam ser dispensadas por decisão do MEC. Coincidências à parte, logo após a introdução destas duas normas reguladoras para o EAD, que favoreciam enormemente o setor privado, novas restrições foram impostas ao FIES.

As novas regras para o EAD produziram efeitos imediatos nas estratégias comerciais adotadas pelas instituições privadas. Desde o princípio do terceiro trimestre de 2017, o número de alunos do ensino a distância de duas das quatro empresas analisadas neste artigo, a YDUQS e a Ser Educacional, começou a crescer a um passo acelerado. Na YDUQS, entre o terceiro trimestre de 2017 e o segundo trimestre de 2020, o salto nos cursos de EAD foi de 120,3%, chegando a 296.800 alunos, enquanto as matrículas nas turmas presenciais cresceram apenas 7,8% (YDUQS, 2017-2020). Na mesma esteira, a Ser Educacional experimentou um aumento de 187,1% nas suas turmas de ensino a distância, chegando a 28.343 alunos, mas cresceu apenas 5,6% no ensino presencial (Ser Educacional, 2017-2020). A Cognia, que já possuía 501.780 alunos no ensino a distância, viu este número crescer em 10%, chegando a 552.029 estudantes matriculados em 2020, enquanto no ensino presencial o recuo foi de 26,9% (Cognia, 2017-2020). O gráfico 3 apresenta o crescimento acelerado das matrículas em EAD e a queda das matrículas na modalidade de ensino presencial após o desinvestimento estatal no programa FIES e da adoção de um novo marco legal para o EAD.

Gráfico 3 - Evolução das Matrículas nos cursos de graduação, presencial e a EAD, nas quatro empresas de educação superior listadas na BM&FBovespa e dos recursos disponíveis através do FIES (2001-2020)



Nota: Os dados foram coletados nos Demonstrativos e Releases Financeiros das quatro empresas (Cogna, 2007-2020; YDUQS, 2006-2020; Ser Educacional, 2010-2020; Ânima, 2014-2020), nos Demonstrativos dos Gastos Tributários (Ministério da Fazenda, 2016) e na Execução Orçamentária da União (2000-2015) editado pela Câmara dos Deputados (2016) e no painel cidadão do Senado Federal (2020). O FIES está representado em bilhões de reais (eixo primário) e as matrículas nas quatro instituições estão representadas em milhares de estudantes (eixo secundário).

A Cogna possui a maior base de alunos EAD entre as empresas estudadas, pois, mesmo antes da adoção do Decreto 9.057/2017 e da portaria normativa n. 11, já investia maciçamente nesta modalidade de ensino. Um ponto de virada para o crescimento do EAD na Cogna foi a aquisição da União Norte do Paraná de Ensino Ltda. (UNOPAR) em 2011, instituição com atuação especializada nestes cursos (Cogna, 2015-2020). Porém, para atender a nova realidade do EAD, praticamente todas as empresas de educação superior precisaram ampliar substancialmente o número de polos para a oferta de EAD. Entre 2017 e 2020, a YDUQS investiu fortemente no crescimento de polos de EAD, que saltaram de 238 polos para 1225, uma ampliação de 414,7% (YDUQS, 2017-2020). A Ser Educacional seguiu esta tendência, aumentando em 103,3% o número de polos EAD, alcançando 242 unidades (Ser Educacional, 2017-2020).¹⁶ A Cogna, que já possuía 1100 polos, atingiu 1536 unidades de EAD em 2020, um salto de 39,6% (COGNA, 2017-2020).

¹⁶ Em 2020, a Ser Educacional possuía 328 polos de EAD ativos, mas apenas 242 deles possuíam alunos matriculados.

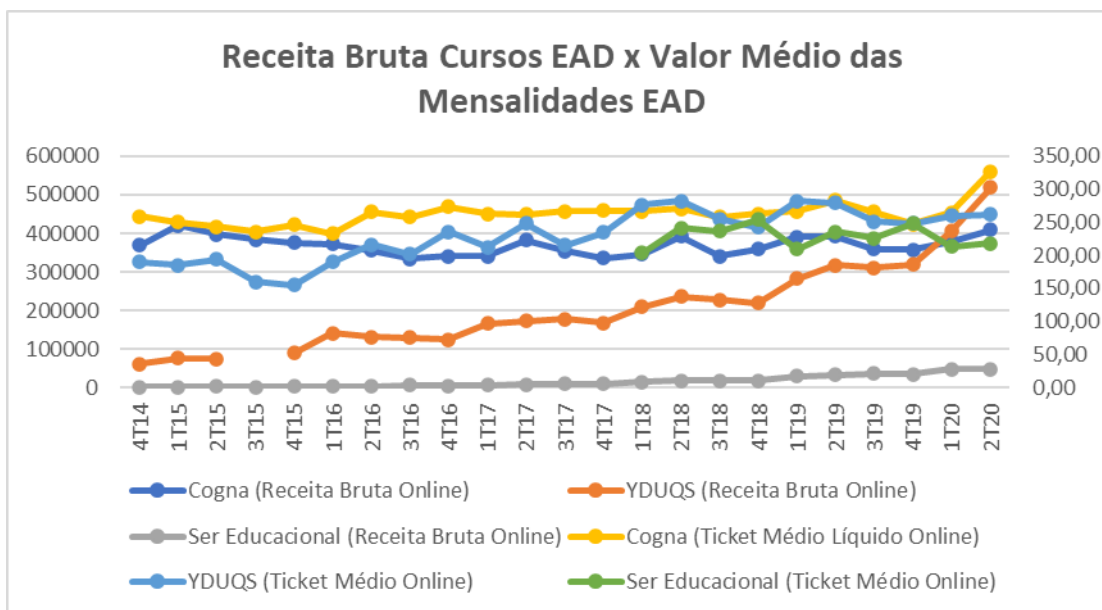
A Híbridização da Educação Superior Brasileira

Na contramão desta esteira, a *Ânima* foi a única empresa que apresentou um crescimento expressivo no ensino presencial, com um aumento de 30,5% (*Ânima*, 2017-2020). Isto se deu, em grande medida, por sua estratégia de aquisição de instituições com bases importantes de alunos em cursos de maior rentabilidade, como os da área de saúde, e pelo seu foco no ensino presencial em convergência com metodologias híbridas. Esta terminologia emergiu fortemente em face ao decreto 9.057/2017, que tornou a distinção entre modalidades de ensino presencial e a distância opaca. Do ponto de vista legal, ao se formar, o estudante não recebe um diploma em “curso híbrido”, haja vista que, legalmente, ele está matriculado em um curso presencial ou a distância. No entanto, do ponto de vista comercial, observando-se decreto 9.057/2017, 9.235/2017, portaria normativa n. 11/2017 e portaria 2.117/2019, as possibilidades de cursos EAD e presenciais variam entre cursos de graduação que são 100% presenciais ou 100% a distância, cursos EAD com componentes presenciais, e cursos presenciais com componentes curriculares híbridos, em formato EAD.

Este processo de desregulamentação teve um reflexo imediato nas estratégias adotadas pelas quatro empresas analisadas neste artigo. A partir de 2017, os maiores impulsionadores para o crescimento dos ganhos financeiros no EAD foram seu amplo alcance, na forma de uma escala comercial, e a flexibilidade para se criar produtos com maior valor agregado, através da adoção de uma metodologia ou do chamado ensino híbrido. Na YDUQS, empresa que melhor aproveitou as novas regras, o ganho em escala fez com que a receita bruta, ou seja, o faturamento antes de qualquer dedução, no EAD saltasse de R\$ 178,7 milhões, no terceiro trimestre de 2017, para R\$ 518,3 milhões, no segundo trimestre de 2020 (YDUQS, 2017-2020). A *Cogna*, mesmo tendo 255.229 alunos EAD a mais que a YDUQS, obteve uma receita bruta R\$ 109,4 milhões inferior à sua concorrente (*Cogna*, 2017-2020).

A diferença de resultado entre a YDUQS e a *Cogna* se deu pela introdução de “produtos híbridos”, que convergiam as modalidades de ensino EAD e presencial e os transformavam em um serviço de maior valor agregado. Chamados de EAD Flex, neste os alunos da modalidade a distância cursam mais disciplinas na modalidade presencial e, por isso, pagam mensalidades mais onerosas. Uma estratégia comercial comum da YDUQS foi ofertar aos seus alunos de EAD uma ampla gama de possibilidades de atividades práticas presenciais. No segundo trimestre de 2018, quando estes produtos começaram a ganhar força, a YDUQS reportou que a mensalidade média dos alunos EAD Flex havia sido de R\$ 451,90, enquanto no EAD tradicional era de R\$ 282,50, 37,4% menor (YDUQS, 2018). O crescimento do EAD na *Cogna*, YDUQS e Ser Educacional é apresentado no gráfico 4 através da evolução da receita bruta e da média de mensalidades cobradas neste segmento.

Gráfico 4 – Evolução da receita bruta e da média de mensalidades no ensino a distância na Cogna, YDUQS e Ser Educacional



Nota: Os dados foram coletados nos demonstrativos e releases financeiros das três empresas, sendo a receita bruta em milhões de reais (eixo primário) e o valor médio das mensalidades disposto em reais (eixo secundário). A Ser Educacional somente passou a declarar o valor médio de suas mensalidades EAD no primeiro trimestre de 2019. A Ânima Educação foi excluída deste gráfico por ter desinvestido do ensino a distância.

Por trás da adoção do ensino híbrido está a necessidade de as empresas diminuïrem o seu custo operacional. A ampliaçãõ da carga horária de disciplinas EAD representa também uma reduçãõ dos gastos com hora aula dos docentes. A título de exemplo, na Cogna, maior empresa entre as estudadas, no último trimestre de 2018, quando as regras foram flexibilizadas, o valor médio pago por um aluno do ensino presencial correspondia a R\$ 907,72. Já no EAD o valor médio das mensalidades correspondia a apenas R\$ 262,87. Por sua vez, a folha de pagamento dos professores no ensino presencial somava R\$ 226,6 milhões, enquanto no EAD representava apenas R\$ 13,6 milhões, ou seja, 5,1% do valor despendido no ensino presencial. Esta é uma diferença substancial, ainda mais relevante quando se observa que no mesmo trimestre esta empresa atendia muito mais alunos na modalidade a distância do que na presencial, 457.239 e 358.093, respectivamente (COGNA, 2018). Não obstante, para que a hiper comercialização e a transformação digital da educação superior brasileira produzisse os efeitos esperados pelas empresas estudadas, os papéis desempenhados pelos coordenadores de curso e professores precisaram ser profundamente modificados.

A Redefinição dos Papéis Acadêmicos

O processo de redefinição de papéis acadêmicos nas empresas estudadas ocorreu em dois momentos distintos. Primeiramente, para que o movimento de hiper comercialização ganhasse força, as instituições passaram a cobrar dos seus coordenadores de curso uma atuação mais próxima da área comercial. As estratégias neste primeiro momento, envolveram ações acadêmicas e comerciais executadas por estes profissionais com o objetivo de mitigar cenários de evasão discente e ampliar as possibilidades de captação de novos alunos. Em um segundo momento, já com as transformações digitais em curso, as instituições passaram a cobrar dos docentes um maior engajamento em ações acadêmicas e comerciais desenvolvidas online, especialmente aquelas empreendidas através das redes sociais. Conjuntamente, as empresas também realizaram ações para maximizar a eficiência do seu “custo docente”, considerado o maior “insumo” do negócio. Por fim, as empresas buscaram minimizar o impacto de suas decisões gerenciais nas avaliações do MEC, de modo a não sofrer sanções.

A primeira empresa a apresentar uma redefinição dos papéis acadêmicos foi a YDUQS. No primeiro trimestre de 2015, esta indicou em seu relatório ao mercado que estava determinada a mudar sua cultura organizacional através do que chamou de “Compromisso Estácio”, em que todos os colaboradores, especialmente os coordenadores de curso e os docentes, precisavam manter uma postura proativa de modo a manter os estudantes matriculados em suas instituições.

Mudamos a nossa campanha para adotar esse lema, demonstrando assim o nosso comprometimento e adotando uma postura de apoio integral aos nossos alunos, sempre buscando encontrar soluções para aqueles que querem estudar, e sem utilizar o FIES como elemento de atração. (...) Fazendo uso da nossa Cultura Organizacional, engajamos um enorme número de colaboradores nas campanhas de captação e renovação, com o espírito de motivar os nossos alunos e *prospects* e também de prover um serviço cada vez melhor, focando na excelência e na execução, o que é fundamental em tempos de adversidade (YDUQS, 2015, p. 4).

A racionalidade por trás dessa estratégia era a de que todos deveriam trabalhar para ampliar a captação e reduzir a evasão. Aos coordenadores de curso coube monitorar a performance e a motivação de seus alunos, e manter um relacionamento com os discentes capaz de facilitar qualquer ação comercial. Esta mudança de direção foi crucial para um aprofundamento das relações comerciais, uma vez que as instituições passaram a conceber o trabalho dos coordenadores de curso enquanto responsáveis diretos pelo faturamento das mensalidades dos seus alunos. Nesta mesma linha de pensamento, a Cogna implementou uma ação ampla de retenção intitulada de “Programa Permanência”, a fim de atribuir a cada aluno matriculado um indicador probabilístico de abandono (COGNA, 2015-2020).¹⁷ A Ser Educacional seguiu essa mesma tendência e incorporou ao seu sistema gerencial o *Ser Retention System*, um software para a análise de dimensões relacionadas a evasão. Assim, os coordenadores de curso passaram a ter a obrigação de alimentar os sistemas e acompanhar os indicadores a fim de implementar soluções imediatas de retenção, tais quais aulas de reforço e oportunidades de financiamento, para mitigar qualquer possibilidade de evasão. A esses profissionais

¹⁷ A taxa de evasão das quatro empresas estudadas no segundo trimestre de 2020 correspondeu na graduação presencial, correspondeu a 8,1% na Cogna, 15% na YDUQS, 20,7% na Ser Educacional e 6,5% na Ânima Educação. Um ano antes, estes valores correspondiam a 6,8%, 14%, 15,7% e 6,7%, respectivamente. No início da pandemia da COVID-19, a SEMESP (2020) divulgou que a taxa de inadimplência havia avançado 71,1%, saltando de 14,9% em abril de 2019 para 25,5% no mesmo mês de 2020 no Estado de São Paulo. A taxa de evasão seguiu a mesma tendência de crescimento, aumentando em 11,5%, saindo de 3,8% para 4,3% no mesmo Estado. A tendência é de que este quadro se agrave em 2021 em face as restrições imposta em virtude da pandemia.

coube a responsabilidade de intervir antes que os alunos trancassem suas matrículas.¹⁸

Em seu âmago, para além do trabalho de mitigar a evasão, os coordenadores e professores precisaram incorporar uma postura de apoio integral aos alunos. A visão passou a ser de que toda a equipe era responsável por buscar soluções para os estudantes que desejassem estudar em suas instituições. Para além do idealismo desta missão, a YDUQS implementou uma Central de Captação de Graduação com o objetivo de melhorar a taxa de conversão dos chamados “*leads*”, pessoas inscritas nos vestibulares ou em outras atividades, em alunos matriculados. O trabalho dos coordenadores de curso passou a ser essencial neste processo, uma vez que estes profissionais foram cobrados a exercer um trabalho comercial agressivo com o objetivo de convencer os potenciais estudantes a realizarem suas matrículas (YDUQS, 2015-2020). As empresas, a exemplo da Ser Educacional, passaram a adotar “*régua de captação e negociação*” enquanto estratégias para as matrículas de alunos (Ser Educacional, 2015-2020). Através deste instrumento, os coordenadores e professores atuam tal qual operadores de telemarketing, em ação semelhante a uma central de vendas por telefone – o autor do presente artigo é testemunha viva deste processo, tendo sido obrigado, enquanto docente de uma das empresas pesquisadas, por uma questão de sobrevivência, a participar de ações com este objetivo.

O Custo Docente

Ao mesmo tempo que as empresas estudadas aumentaram a cobrança aos coordenadores de curso e aos professores para atuarem em ações comerciais, estas implementaram estratégias para minimizar o seu “custo docente”. Considerado o maior “insumo” do negócio, geri-lo se tornou uma prioridade para a preservação do lucro. A Cognia foi a primeira entre as empresas estudadas a estruturar um processo nesta direção, quando ainda em 2014, iniciou o desenvolvimento de um projeto intitulado de Pesquisa Operacional. Este foi concebido na forma de um software que calculava a eficiência máxima para a formação de turmas em face à carga horária dos docentes necessários para ensinar em suas instituições, eliminando “*redundâncias*” e o “*excesso*” de professores. A racionalidade deste processo exige que as aulas somente sejam iniciadas em turmas rentáveis (Cognia, 2015-2020).

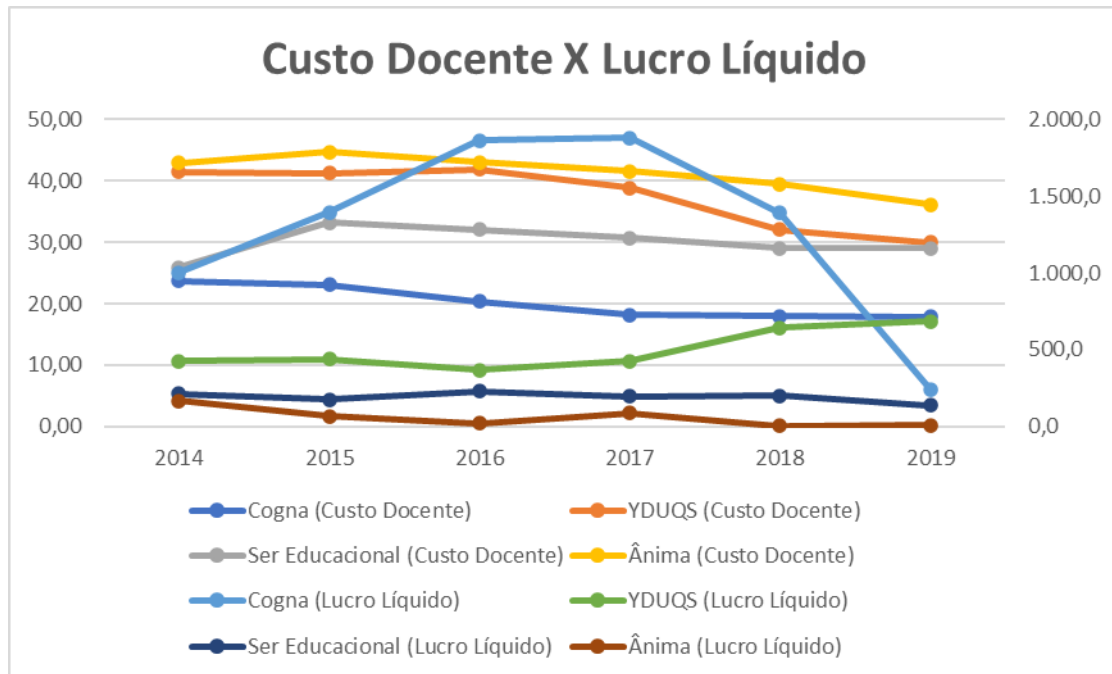
Neste cálculo, um dos fatores essenciais para a garantia de rentabilidade é o salário pago aos professores que, somados aos demais custos, precisa ser bem inferior às mensalidades a serem quitadas por um número mínimo de alunos. Na Cognia, entre os anos de 2014 e 2019, o indicador de eficiência do “custo docente”, correspondente ao percentual do gasto total com docentes versus a receita líquida, faturamento após deduções e descontos, diminuiu de 23,7% para 17,8% (Cognia, 2015-2020). Esta tendência de redução do “custo docente” foi observada também na YDUQS e na Ânima. Nestas duas companhias, este indicador diminuiu de 41,5% e 42,8% para 29,9% e 36,1%, respectivamente (YDUQS, 2015-2020; Ânima, 2015-2020).

Este processo contou com o apoio de outro marco legal. Em 2017, o Presidente Michel Temer (2016-2018) sancionou a reforma trabalhista brasileira (lei n. 13.467/2017), desobrigando as empresas de pagarem o mesmo valor para a hora aula a todos os seus professores. Na prática, as instituições buscaram substituir seus quadros de docentes por professores mais baratos. Em razão disso, a YDUQS registrou em 2017 um valor referente a rescisões trabalhistas correspondente a R\$ 115,3 milhões, um montante 537% maior que o ano anterior (YDUQS, 2017). Em 2018, seguindo a mesma tendência, a Ser Educacional registrou R\$ 24,8 milhões em rescisões, 72,1% a mais que o ano anterior

¹⁸ A taxa de evasão das quatro empresas estudadas no segundo trimestre de 2020 correspondeu na graduação presencial, correspondeu a 8,1% na Cognia, 15% na YDUQS, 20,7% na Ser Educacional e 6,5% na Ânima Educação. Um ano antes, estes valores correspondiam a 6,8%, 14%, 15,7% e 6,7%, respectivamente. No início da pandemia da COVID-19, a SEMESP (2020) divulgou que a taxa de inadimplência havia avançado 71,1%, saltando de 14,9% em abril de 2019 para 25,5% no mesmo mês de 2020 no Estado de São Paulo. A taxa de evasão seguiu a mesma tendência de crescimento, aumentando em 11,5%, saindo de 3,8% para 4,3% no mesmo Estado. A tendência é de que este quadro se agrave em 2021 em face as restrições imposta em virtude da pandemia.

(Ser Educacional, 2018). A Ânima, que em 2018 iniciou o Projeto Censo, estratégia de otimização do “custo docente” semelhante à Pesquisa Operacional desenvolvido pela Cogna, registrou o valor de R\$ 52 milhões em rescisões de contratos de trabalho, um aumento de 160% (Ânima, 2018). Na Cogna as rescisões saltaram de R\$ 45,1 milhões no ano de 2017 para R\$ 123,4 milhões no ano de 2019, um aumento de 173,6% (Cogna, 2017-2019). O gráfico 3 apresenta o aumento da eficiência com “custo docente” e o lucro líquido das empresas estudadas.¹⁹

Gráfico 3 – Evolução da eficiência com o custo docente versus o lucro líquido nas quatro empresas de educação superior listadas na BM&FBovespa



Nota: Os dados foram coletados nos demonstrativos e releases financeiros das três empresas, sendo o índice de eficiência do “custo docente” (eixo primário) e o lucro líquido das empresas disposto em milhões (eixo secundário).

Este movimento de redução do “custo docente” coincide com o processo de transformação digital empreendido pelas empresas estudadas. A partir de 2017, quando as empresas iniciaram fortes investimentos no segmento EAD, as transformações digitais produziram também uma nova redefinição de papéis acadêmicos desempenhados pelos docentes. Sob um ambiente psicológico marcado por demissões, uma maior aderência dos professores nas ações de transformação digital foi entendida como estratégica para facilitar a aceitação e convencimento dos alunos à nova realidade da educação superior, em especial o “ensino híbrido”. Em seu âmago, esta estratégia busca diferenciar a “metodologia” híbrida do ensino a distância, como uma forma de evitar pressões sobre os preços cobrados nas mensalidades do ensino presencial e impactos nos lucros das empresas. A participação em ações comerciais se tornou necessária para a manutenção dos vínculos empregatícios por parte dos docentes. De forma semelhante aos coordenadores de curso, a expectativa em torno do trabalho docente passou a estar relacionada à sua contribuição efetiva para o sucesso financeiro das instituições. A racionalidade

¹⁹ A Cogna registrou uma queda substancial do seu lucro líquido em razão das aquisições que promoveu no setor e de sua entrada no segmento de ensino fundamental e médio.

por trás desse processo é a de transformar os docentes em agentes comerciais capazes de captar novos alunos e de reter aqueles já matriculados.

Pandemia da Covid-19 e Desemprego Estrutural Docente

Em 2020, em razão das restrições sanitárias impostas pela pandemia, as instituições passaram para o regime de ensino remoto. No entanto, o momento de caos global foi entendido como uma oportunidade para consolidar todo o projeto de transformações digitais já em curso:

A pandemia mudou completamente essa dinâmica. O aluno, antes resistente ao ensino digital, agora prefere um curso híbrido equivalente, pois percebeu que esse curso pode entregar qualidade, com menor custo. Aproveitaremos esse momento para fazer a maior e mais impactante mudança no segmento de ensino superior já conduzida pela empresa, preparando-a para esse novo momento (Cogna, 2020, p. 3).

Este novo momento se refere a uma tendência já identificada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em seu censo sobre o ensino a distância, em que o papel do professor foi descrito por 82% dos participantes como o de tirar “dúvidas sobre o conteúdo” e “promover situações de aprendizagem” (ABED, 2021). Áreas importantes, como planejamento das aulas, criação de conteúdos, como livros e materiais didáticos, realizar pesquisas e participar dos debates sobre temas educacionais que importam a comunidade se tornam secundários neste processo. Aos docentes, com a precarização das condições de trabalho, resta a redução maciça de carga horária ou o desemprego estrutural. Entre 2009 e 2017, a taxa de ocupação de mestres e doutores caiu de 67% e 75% para 62% e 72%, respectivamente, sendo que dos 800.524 docentes titulados naquele ano, 279.310 não estavam empregados (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos [CGEE], 2019). Além disso, o último censo da educação superior apontou que o regime de trabalho dos professores das instituições privadas é formado por 29,9% de docentes horistas, 40,9% em regime parcial e 29% em regime integral, um total contraste as instituições públicas que apresentam em seus quadros 86,1% de profissionais em regime integral (INEP, 2020).

Apesar da escassez de pesquisas acadêmicas sobre a temática, este assunto não passou despercebido pela imprensa brasileira. As publicações recentes retratam a redução da jornada de trabalho e as demissões em massa de professores devido às transformações digitais e à pandemia do COVID-19 (Domenici, 2020, Uol Notícias / El País; Folha de S. Paulo/Folha Press, 2020; Diogo & Borges, 2020, Periferia em Movimento; Rosa, 2020, A Tarde), bem como o uso generalizado da educação híbrida e de aulas remotas para maximizar a proporção do número de alunos por professores (Media Lab Estadão, 2021; Cerqueira, 2020, Correio 24 Horas; Paulo, 2020, Novos Tempos; Marques, 2020, Terra; Barreto, 2020, Extra Classe). Além disso, as publicações jornalísticas apresentam fraudes e manipulações nas avaliações de programas de graduação (Domenici, 2020, Órgão Público), além de alterações abusivas nos contratos de trabalho de professores com a finalidade de reter a propriedade intelectual dos docentes, em especial o direito de utilização das gravações das aulas ministradas remotamente em novas turmas, sem pagamento ao professor (Sudré, 2020b, Brasil de Fato/Outras Palavras). Este cenário ainda carece de uma urgente análise.

A Qualidade Acadêmica e a Precarização do Trabalho Docente

Neste ensejo, o debate sobre se as ações estratégicas adotadas no setor privado podem ser consideradas como contribuições importantes para que o país alcance suas metas para a educação superior revela enorme preocupação. Os resultados do ENADE apontam a gravidade deste cenário no que tange a qualidade acadêmica no setor privado. Em 2019, 56,9% dos cursos que obtiveram nota 2, ou seja, insuficiente, eram ofertados por instituições com fins lucrativos. Nos cursos com nota 3, 43,9% também pertencem a instituições que atuam com esta finalidade. No ensino a distância, o cenário avaliativo do ENADE é ainda mais preocupante, uma vez que 83,3% dos cursos avaliados obtiveram nota igual ou inferior a 3, dos quais 51,3% haviam recebido nota insuficiente. Esta modalidade concentra 93,5% dos alunos em instituições privadas, que, neste momento, estão expandindo esta modalidade de ensino, bem como as ofertas de disciplinas EAD no ensino presencial. Não obstante, Bielschowsky (2020), ao analisar os resultados do ENADE dos dez maiores grupos privados de educação do Brasil identificou que na Cogna, 49,7% dos alunos do ensino presencial e 98,2% dos estudantes da modalidade a distância estavam matriculados em cursos com nota igual ou inferior a 2. Na YDUQS este número representa 44,3% e 15,6%.

Neste tocante, os professores das quatro instituições estudadas passaram a atuar diretamente no gerenciamento de suas turmas, de modo a auxiliá-las a garantir um resultado favorável nas avaliações do MEC. A sala de aula se tornou uma unidade de análise financeira importante, em que a atuação dos professores é avaliada constantemente. O manejo de múltiplas ferramentas para “gerenciar” suas turmas passou a ser a realidade cotidiana do trabalho dos professores que, além do foco em suas aulas, precisam dedicar especial atenção a essas tarefas. As empresas reforçaram também suas estratégias de padronização de matrizes curriculares a fim de garantir uma fácil escala e replicação dos cursos quando expandidos para outras unidades. Para o ENADE, em particular, uma estratégia comum são ações empreendidas junto aos alunos para ratificar a importância de eles serem bem avaliados nesta prova. Ações como “simulados”, “aulões” e oferta de prêmios se tornaram comuns na estratégia acadêmica. A racionalidade nesse processo é evitar que os cursos tenham nota inferior a 3, uma vez que a nota do ENADE é utilizada para auferir o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Uma nota abaixo de 3 no exame pode levar ao MEC a proceder visitas técnicas e a tomar medidas administrativas contra as instituições.

Entre as instituições estudadas, a *Ânima* é a única empresa que apresenta ao mercado, de forma sistemática e recorrente, seus resultados do ENADE e demais avaliações do MEC. Em 2020, 49% dos seus cursos haviam obtido nota 3, 22% foram avaliados com nota 1 e 2, ou seja, insuficiente, e 29% possuíam avaliação 4 ou 5, sem que a companhia identificasse os respectivos percentuais (*Ânima*, 2020). As demais empresas apenas indicam em suas comunicações que a maioria de seus cursos possuem notas satisfatórias nas avaliações do MEC. Diante da magnitude desses resultados é razoável questionar se medidas de expansão do ensino híbrido de fato irão contribuir de alguma forma para o avanço da qualidade da educação brasileira.

Por Uma Nova Agenda Para o Ensino Superior Brasileiro

Os resultados apresentados neste artigo indicam que as mudanças recentes nas políticas públicas para a educação superior diminuíram a capacidade das instituições privadas contribuírem efetivamente para as metas educacionais do país. Houve um crescimento no número de matrículas na modalidade EAD que, infelizmente não foi acompanhado por uma ampliação na qualidade da oferta na modalidade presencial e a distância. A análise das quatro empresas estudadas mostra que há uma tendência, em face as portarias e decretos emitidos pelo MEC, de as decisões organizacionais sempre serem tomadas considerando majoritariamente, e quase que exclusivamente, oportunidades de crescimento econômico e o lucro. Tais estratégias, raramente, estão atreladas a ações que farão avançar importantes objetivos educacionais do país.

Se a questão é o que o governo pode fazer para garantir que as práticas adotadas pelo setor privado sirvam a propósitos públicos, há inúmeras estratégias que podem ser adotadas. No campo estrutural, o governo pode e deve buscar fazer um trabalho mais amplo e compreensivo, de modo que as suas políticas públicas para o setor não representem somente vetores de crescimento que, em contrapartida, produzem poucos efeitos positivos para estudantes e docentes. No campo a hiper comercialização da educação superior brasileira, vale frisar que, muito embora o Brasil viva em um regime democrático, de livre mercado, tais definições não incluem práticas abusivas, nem incluem elevação injustificada de preços e entrega precária de serviços. Se a educação é entendida como um serviço e não como um direito, tal qual comumente partilhado pelas quatro empresas estudadas em seus relatórios ao mercado, insta frisar a necessidade de aplicação diretiva das regras de proteção aos consumidores brasileiros, evitando assim que os estudantes fiquem em uma situação de ampla vulnerabilidade.

No EAD, um dos principais campos de embate da atualidade, dois grupos de modificações são necessárias, a saber: (a) aquelas que buscam impor limites ao uso indiscriminado de disciplinas EAD no ensino presencial; e (b) que preconizam o crescimento do EAD dentro de critérios de qualidade. No primeiro conjunto, dedicado a interface entre o ensino presencial e a distância, destaca-se a necessidade de fixar um limite de 20% para o uso de disciplinas à distância nos cursos de modalidade presencial. Seu uso deve ser feito, preferencialmente, em cursos com qualidade acadêmica. Assim, uma recomendação é a de que a adoção dessas disciplinas no ensino presencial ocorra apenas nos cursos com Conceito de Curso e em instituições com Conceito Institucional igual ou superior a 4. O limite de 20% atende aos critérios apresentados recentemente pela ABED (2021), que preconiza que 48,65% das instituições pesquisadas já se encontram neste patamar. O critério de qualidade acadêmica visa qualificar a oferta desses cursos, de modo a preconizar uma melhor experiências para os discentes. Para além, busca-se prevenir a hibridização irrestrita das matrizes curriculares.

Ao que tange a regulamentação do EAD, faz-se necessário ajustar a forma como a oferta está atualmente organizada. Um aspecto central é a revisão das formas de credenciamento de instituições para esta modalidade de ensino e na implementação de polos EAD, seus usos e atribuições. Para tanto, é preciso preservar os elementos de regulação, supervisão e avaliação no sistema de ensino superior previstos no decreto n. 9.235/2017, otimizando seu potencial para o desenvolvimento da educação brasileira. Seus elementos principais são o número mínimo de professores com titulação acadêmica e em regime de trabalho integral, o tempo de carência para que novas solicitações de cursos possam ser feitas após pedidos serem rejeitados, a forma como a avaliação *in loco* é realizada e como outras entidades se integram a este processo. As avaliações de cursos e instituições visam salvaguardar a qualidade do sistema nacional de ensino e não deve ser subordinada a necessidade de crescimento do setor privado. As regras propostas devem refletir tanto a possibilidade de incorporação de novos estudantes, ampliando o acesso, quanto a manutenção da qualidade de ensino.

Para além das questões de regulação do EAD, o decreto 9.235/2017 prevê que centros

universitários possuam no mínimo um quinto dos professores que devem trabalhar em tempo integral. Em universidades, um terço dos professores devem ser doutores ou mestres e precisam se dedicar a instituição em tempo integral. Este componente é fundamental para que as instituições cumpram suas missões educativas. Assim, os mecanismos de controle desse processo também precisam ser aperfeiçoados. Conceitualmente, o regime de tempo integral corresponde ao trabalho de um docente por 40 horas semanais, dos quais 20 horas são dedicadas a preparação de aulas, pesquisas, atividades de extensão e outras ações para além do trabalho de sala de aula. O mesmo também ocorre em instituições que possuem algum acordo de convenção coletiva em que, diante da inobservância das 40 horas semanais, 50% das atividades devem ser realizadas fora do contexto de ensino. No regime de trabalho em tempo parcial, esse limite cai para 25% (Inep, 2020).

Acontece que o trabalho docente é considerado pelo setor privado como um “insumo” e diferentes técnicas foram utilizadas para reduzir este custo operacional. Neste tocante, um elemento crucial para o processo de avaliações de instituições de educação superior e de cursos de graduação é a forma como as informações sobre os docentes é coletada. A portaria normativa 840/2018, que regula este processo, impõe que é de competência das instituições o preenchimento do formulário eletrônico de avaliação, bem como apresentar todos os documentos comprobatórios ao processo. Isto inclui a documentação dos docentes, que, em situações de vulnerabilidade ou diante do desemprego estrutural, podem se submeter a corroborar com uma documentação imprecisa acerca de sua condição de trabalho. No entanto, o governo federal, através do Inep, pode viabilizar uma forma independente para que os docentes possam atualizar sua evolução contratual e de regime de trabalho em instituições de ensino. Este processo poderia ser feito através da Plataforma Lattes na qual os professores poderiam autorizar o acesso ao MEC de suas Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS digital), além de fornecerem cópia seus contratos de trabalho. Para além, os professores poderiam indicar, semestre a semestre, quantas horas, de fato, trabalham no ensino, e quanto tempo se dedicam à outras atividades institucionais. Este procedimento poderia ser feito de maneira independente pelos professores e corroborado quando da visita *in loco* com a documentação que as instituições apresentam aos avaliadores.²⁰

As recomendações propostas neste artigo são *interna corporis*, ou seja, podem ser implementadas internamente pelos agentes do MEC, sem necessidade de alteração em legislação. Os marcos legais existentes garantem ampla possibilidade de desenvolvimento às instituições, restando ao governo melhorar, consideravelmente, suas ferramentas de supervisão e acompanhamento. Porém, não obstante a necessidade de aperfeiçoamento de todo o processo, a última gestão do MEC, ainda sob responsabilidade do Ministro Milton Ribeiro, fez uma revisão da portaria normativa 840/2018. Infelizmente, os únicos artigos revisados foram os que se referem à seleção e ao trabalho dos docentes avaliadores de curso. Estipulam-se assim critérios punitivos aos docentes que trabalham em avaliações *in loco*, caso haja discordância ou tentativas de impugnação de seu trabalho. Trata-se de mais um benefício regulatório, uma vez que eventuais reclamações acerca do trabalho dos avaliadores passam a gerar fortes punições (portaria 490/2021).

Nas salas de aula, os professores viram a importância do seu papel acadêmico ser reduzido e transformado a uma mistura entre a docência padronizada, amplo engajamento comercial e desemprego estrutural. Para cumprirem efetivamente suas missões enquanto educadores, os professores necessitam de um ambiente estável. Assim, é questionável se estratégias acadêmicas altamente atreladas a ações comerciais agressivas que tem como objetivo a maximização dos lucros em detrimento da qualidade contribuem para o desenvolvimento de uma atmosfera acadêmica que possibilite avanços. Neste sentido, mais pesquisas sobre as reais condições do trabalho docente no setor privado brasileiro são

²⁰ Uma situação análoga de controle ocorre nas instituições públicas, que solicitam aos professores que trabalham nas universidades federais e nos institutos federais o preenchimento do Plano Individual de Trabalho (PIT). Nele o docente precisa especificar o número de horas dedicadas a sala de aula, atividades institucionais, pesquisa e extensão.

amplamente necessárias, especialmente diante do avanço do ensino híbrido. Assim, futuras pesquisas serão necessárias para investigar as perspectivas dos professores sobre os impactos destas transformações.

Por outro lado, os estudantes, ao longo dos anos em que as transformações digitais foram implementadas, precisaram se ajustar a uma nova realidade de ensino que, em seu âmago, aparenta não ter sido pensada para privilegiar seu desenvolvimento acadêmico. O acesso restrito a opções de financiamento estudantil governamental, com regras que os protejam efetivamente de práticas abusivas, os deixam vulneráveis às ações comerciais predadoras das empresas de educação, que atuam para os ofertar uma menor inserção no ensino presencial enquanto uma inovação educacional. A realização do sonho da formatura e o ingresso no mercado de trabalho se transformaram em um caminho tortuoso, em que as instituições priorizam, ao máximo, oferecer o mínimo possível a seus estudantes. No atual cenário, a expansão do ensino superior privado no Brasil representou um caso uso inadequado de políticas públicas. A educação brasileira precisa e merece muito mais do que tem sido feito.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; Almeida, Patrícia C. Albieri de; Ambrosetti, Marcia de Souza Hobold, Neusa Banhara; Passos, Laurizete Ferragut, Manrique, Ana Lúcia. (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. v. 91, n. 227.

ALBUQUERQUE, Valéria de Oliveira. (2015). Serviço Social e trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo. Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SÃO PAULO.

ALFANO, Bruno. Brasil bate recorde com mais de meio milhão de professores formados à distância em cinco anos. O Globo. Available in: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-bate-recorde-com-mais-de-meio-milhao-de-professores-formados-distancia-em-cinco-anos-24770280> .

ALMERON, A. A.; PORTELINHA, A. M. S. Educação a distância e a formação docente: expansão e mercadorização. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 31. Agosto de 2021.

ANDRADE, LUCAS BRESSAN DE. Financeirização na educação superior privada brasileira: permanência por endividamento, expansão por benefício público. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico da Universidade Estadual de Campinas. 2018

ÂNIMA EDUCAÇÃO (Brasil). Ânima Relação com Investidores: Resultados Trimestrais [Quarto Trimestre de 2014 a Segundo Trimestre de 2020]. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://ri.animaeducacao.com.br/>.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade* [online]. 2015, v. 36, n. 131 [Acessado 21 Dezembro 2021] , pp. 361-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>.

BENINI, Elcio Gustavo; Fernandes, Maria Dilnéia Espinola. (2012). Ensino superior a distancia e trabalho docente: configurações no âmbito do público e privado. *Revistas Educação e Políticas em Debate*. V. 1, n. 1. Jan/jul.

BERNARD LONGDEN & CHARLES BÉLANGER (2013) Universities: public good or private profit, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35:5, 501-522, DOI: 10.1080/1360080X.2013.825417

BIELSCHOWSKY, C. (2018). Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. *Rev. EaD em Foco*, 8(1): e709. doi: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>

BERG, Gary. (2009). New Players, Different Game: Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities (review). *The Journal of Higher Education*. 80. 240-242. 10.1353/jhe.0.0043.

BRASIL. Ministério da Fazenda (MF). (2016) Receita Federal do Brasil (RFB). Demonstrativos dos Gastos Tributários – DGT. Brasília: MF: RFB. Disponível em: <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/previsoes-ploa/arquivos-e-imagens/demonstrativos-dos-gastos-tributarios-dgt>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. (2016) Execução Orçamentária da União (2000-2015). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/orcamento-da-uniao-em-foco/web_orcamento_uniao_em_foco_a_no-2016.

BRENEMAN, D.W. & Pusser, B. & Turner, S.E.. (2006). Earnings from learning: The rise of for-profit universities.

CAIXETA, N. Educação. In: Lamounier, B., & Figueiredo, R. (Org.) (2002). A era FHC: um balance [The FHC era: an analysis]. São Paulo: Cultura.

CAMARGO, Luís Fernando De Freitas. (2012). A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Clarice da Costa. (2010). Trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior – expressão da precarização do trabalho assalariado. *Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação Rio de Janeiro. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*.

CERQUEIRA, Calorina. Mal cabe na tela: faculdades chegam a ter mais de 200 alunos em aulas remotas. *Jornal Correio*. Available at: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mal-cabe-na-tela-faculdades-chegam-a-ter-mais-de-200-alunos-em-aulas-remotas/>

Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaber, 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: A formação dos oligopólios.

CHAVES, V. L. J., & AMARAL, N. C. (2016). Política de expansão da educação superior no Brasil - O Prouni e o FIES como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*, 32(4), 49-72.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 08. Janeiro de 2020.

CHIZZOTTI, Antonio (2014). EDUCAÇÃO SUPERIOR E O MERCADO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS. *Revista e-Curriculum*, 12(1),898-924.[fecha de Consulta 21 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1809-3876. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76631146002>

COGNA (Brasil). *Cogna Relação com Investidores: Resultados Trimestrais [Quarto Trimestre de 2014 a Segundo Trimestre de 2020]*. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/>.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Critérios Avaliativos para Propostas de Cursos Novos na Modalidade EaD*. Grupo de Trabalho (2019). Disponível em: : <http://www.capes.gov.br/pt/relatoriostecnicos-dav>

COSTA DE PAULA, Maria de Fátima (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(2),301-315.[fecha de Consulta 21 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1414-4077. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219152264002>

COSTA, Camila Furlan da; PANIZZON, Mateus; MEDEIROS, Igor Baptista de Oliveira; GUIMARÃES, Rodrigo Gameiro. *Estado Neoliberal e a Mercantilização da Educação Superior no Brasil: uma análise do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) EnANPAD 2017*. São Paulo / SP - 01 a 04 de Outubro de 2017

DOMENICI, Thiago. *É cruel": Professores relatam de aulas online com 300 alunos a demissões por pop-up*. Agência Pública. Available at: <https://apublica.org/2020/09/e-cruel-professores-relatam-de-aulas-on-line-com-300-alunos-a-demissoes-por-pop-up/>.

DOMENICI, Thiago. *Laureate: o raio-x de uma fraude para reconhecer uma graduação no MEC*. Agência Pública. Available at: <https://apublica.org/2020/11/laureate-o-raio-x-de-uma-fraude-para-reconhecer-uma-graduacao-no-mec/>.

FÁVERO, A. A.; BECHI, D. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 90–113, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i1.7688. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650577>.

FEDERAL , Senado. *SIGA Brasil*. In: FEDERAL, Senado. *SIGA Brasil*. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidade.o.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sheet=SH14>.

FERREIRA, P., Nascimento, R., & Salvá, M. (2015). Professor: Profissão de Risco. Uma análise do Impacto da Gestão de IES Privadas sobre o Trabalho Docente. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 9(2). doi:https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v9i2.13326

Fernandes, Flavia Roberta; Maccoppi, Grazielle Ueno; Sturzenegger, Karen Freme Duarte; Hernandes, Cláudio Aurelio. *OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO A*

DISTÂNCIA DURANTE O TELETRABALHO. *Revista Organização Sistêmica*, Curitiba, v. 10, n. 18, p. 4-15, 2021.

GILIOI, Renato de Sousa Porto. UM BALANÇO DO FIES: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E METAS DO PNE. ESTUDO TÉCNICO - Câmara dos Deputados, Brasília, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2020). Censo da Educação Superior 2019. Available at: www.inep.gov.br.

INVESTIMENTOS, Squadra. [Correspondência]. Destinatário: Mercado. Rio de Janeiro, 21 fev. 2017. Carta aos Investidores. Disponível em: <http://www.squadrainvestimentos.com/cartas.asp>.

JOHN P. Watkins & James E. Seidelman (2017) A Veblenian Analysis of For-Profit Universities, *Journal of Economic Issues*, 51:2, 366-374, DOI: 10.1080/00213624.2017.1320910

LEVY, Daniel C. Global private higher education: an empirical profile of its size and geographical shape. *High Education* 76, 701–715 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0233-6>

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça, & Lima-Filho, Dario de Oliveira. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82. Recuperado em 26 de abril de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000300006&lng=pt&tlng=pt.

LIMA, João Paulo Costa et al. Financeirização e Oligopolização no Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro: a sestra e a destra numulárias no âmago da educação. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, [S.l.], v. 9, mar. 2019. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/82457>.

MADEIRA, VERÔNICA REIMÃO. Impacto do fundo de financiamento estudantil (fies) no fluxo de caixa e valor das empresas de educação. Dissertação (mestrado profissional MPPG) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2021

MARQUES, Júlia. Um em cada 5 alunos de faculdades privadas quer ensino híbrido após pandemia, indica pesquisa. *Jornal Estado de São Paulo*. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-indica-preferencia-por-ensino-hibrido-nas-faculdades-apos-pandemia,70003420020>.

MEYER JR, Victor, Pascucci, Lucilaine, & Mangolin, Lúcia. (2012). Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. *Revista de Administração Pública*, 46(1), 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000100004>

MEDIA LAB ESTADÃO. Mudança pauta as universidades privadas. O Estado de S.Paulo. Available at: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mudanca-pauta-as-universidades-privadas,70003598910>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018, Brasília, 28 dez. 2018. Available at: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA NORMATIVA Nº 11, DE 20 DE JUNHO DE 2017, Brasília, 20 jun. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. PORTARIA Nº 2.253, DE 18 DE OUTUBRO DE 2001, Brasília, 18 out. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 4059, de 13 de dezembro de 2004. Portaria EAD. PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004, Brasília, 18 out. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251

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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; Morche, Bruno; Anhaia, Bruna Cruz de. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. ALAS, número 4, año 3, agosto de 2011

OLIVEIRA, Caroline. Universidades particulares demitem professores em massa e lotam salas virtuais. Brasil de Fato. Available at: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/09/universidades-particulares-demitem-professores-em-massa-e-lotam-salas-virtuais> .

PALHARES, Isabela. Com Ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores. Folhapers. Available at: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores-ckcc2ucgu002001jaeh5sco7s.html> .

PAULA, Alessandro Vinicius de; & Boas, Ana Alice Vilas. (2017). Well-being and Quality of Working Life of University Professors in Brazil. Interchopen. Available at: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.70237>

PAULO, Ton. Ameaçadas, faculdades privadas resistem à crise e encontram saída na tecnologia. Jornal Opção. Available at: <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/ameacadas-faculdades-privadas-resistem-a-crise-e-encontram-saida-na-tecnologia-257741/> .

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017, [S. 1.], 13 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. DECRETO Nº 2.306, DE 19 DE AGOSTO DE 1997., Brasília, 19 ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei Nº 11.892, De 29 De Dezembro De 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. LEI Nº 13.005/2014, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 9057, 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. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017, Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017, [S. 1.], 13 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm.

REDAÇÃO RBA. Pandemia desmascara modelos de negócio da educação privada. Rede Brasil Atual. Available at: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/08/educacao-privada-volta-as-aulas/>.

ROSA, Victo. Para contornar crise, faculdades suspendem contratos ou reduzem salários de professores. A Tarde. Available at: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/2132135-para-contornar-crise-faculdades-suspendem-contratos-ou-reduzem-salarios-de-professores>.

SALTO, D. J. (2018) To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. High Educ. 75: 809. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0171-8>

SEMESP. Como está o cenário econômico atual da sua IES durante a pandemia?. Como está o cenário econômico atual da sua IES durante a pandemia?, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Resultado_Pesquisa_2020_04-1.pdf.

SILVA, Máira Teixeira; SOARES, Felipe Furini. Educação na Bolsa de Valores: o FIES e o ensino superior privado. FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação, [S.l.], v. 9, mar. 2019. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/74708>.

SENADO FEDERAL. SIGA Brasil. In: FEDERAL, Senado. SIGA Brasil. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidade.o.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sheet=SH14>.

SER EDUCACIONAL (Brasil). Ser Educacional Relação com Investidores: Resultados Trimestrais [Quarto Trimestre de 2014 a Segundo Trimestre de 2020]. [S. l.], 2020. Disponível em: http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28#.

SILVA JUNIOR, Annor da; da Silva, Vitor Correa; Dumer, Miguel Carlos Ramos; Martins-Silva, Priscilla de Oliveira. GOVERNANÇA CORPORATIVA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADAS: EVIDÊNCIAS DO MERCADO DE CAPITAIS BRASILEIRO. Revista GUAL, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 164-185, setembro-dezembro 2020

SILVA, Maria Emília Pereira da. (2009). A METAMORFOSE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O PÚBLICO E O MERCANTIL. Tese. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Andréa Alice Rodrigues. (2017). Trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas no estado do Piauí: significados e tendências. Tese. Programa de Pós Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco.

SIMON MARGINSON (2013) The impossibility of capitalist markets in higher education, Journal of Education Policy, 28:3, 353-370, DOI: 10.1080/02680939.2012.747109

SUDRÉ, Lu. Lucro é o objetivo principal", diz professor da Uninove demitido em meio à pandemia. Brasil de Fato. Available at: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/lucro-e-o-objetivo-principal-diz-professor-da-uninove-demitido-em-meio-a-pandemia> .

SUDRÉ, Lu. Ensino privado rouba tempo e produção dos professores. Brasil de Fato. Available in: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/ensino-privado-rouba-tempo-e-producao-dos-professores/>

SUDRÉ, Lu. Universidades privadas querem usar aulas gravadas por professores mesmo após demissão. Available at: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/21/universidades-privadas-querem-usar-aulas-gravadas-por-professores-mesmo-apos-demissao>.

TOLENTINO, Renata de Sousa da Silva; Gonçalves Filho, Cid; Tolentino, Ricardo Jose Vaz; Monteiro, Plínio Rafael Reis. Avaliação da qualidade na Educação a Distância sob a perspectiva do aluno: proposição e teste de um modelo usando equações estruturais. REGE - Revista de Gestão. Volume 20, Issue 3, July–September 2013, Pages 347-366

TRAINA-CHACON, José-Marcelo; Calderón, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Volume 6, Issue 17, 2015, Pages 78-100.

UNIVERSO RACIONALISTA. O mercado das universidades privadas. Available at: <https://universoracionalista.org/o-mercado-das-universidades-privadas/>.

VIAL, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. THE EVALUATION AND REGULATION OF FOR-PROFIT HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: IMPLICATIONS FOR SINAES. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 265-282, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i38.6001. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6001>.

XIMENES, Leandro Santos. (2015). Ideologia gerencialista versus trabalho docente: um diagnóstico pautado no discurso de docentes do ensino superior das esferas pública e privada. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal Fluminense.

YDUQS (Brasil). YDUQS Relação com Investidores: Resultados Trimestrais [Quarto Trimestre de 2014 a Segundo Trimestre de 2020]. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx>.

Sobre o Autor

MATHEUS BATALHA MOREIRA NERY

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8126-809X>

Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DEDI/UFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0698707893144208>

matheusbatalha@academico.ufs.br