

## Dossiê Especial O Trabalho no Ensino Superior

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 8

20 de janeiro de 2020

ISSN 1068-2341

### O Trabalho Docente em Grupos Empresariais de Ensino Superior e o Mercado de Ações na Bolsa de Valores: Um Estudo a Partir dos Conflitos

*Thayse Ancila Maria de Melo Gomes*

*Roberto Leher*



*Hellen Balbinotti Costa*

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** Gomes, T. A. M. de M., Leher, R., & Costa, H. B. (2020). O trabalho docente em grupos empresariais de ensino superior e o mercado de ações na bolsa de valores: Um estudo a partir dos conflitos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4902>  
Este artigo faz parte do dossiê especial, *O trabalho na educação superior*, editada por Deise Mancebo, Kátia Maria Teixeira Santorum, Denise Bessa Léda, e Carla Vaz dos Santos Ribeiro.

**Resumo:** O presente artigo sumariza a identificação dos conflitos envolvendo o trabalho docente nos grupos educacionais de capital aberto, com ações na bolsa de valores [B]<sup>3</sup> e que atuam na educação superior brasileira, especialmente: Ânima, Estácio, Kroton e Ser Educacional. A construção do objeto partiu da sistematização da empiria, por meio de metodologia específica para análise de conflitos sociais. A pesquisa possibilitou coligar conflitos existentes nessas organizações de ensino e que envolvem docentes e estudantes. O levantamento foi realizado a partir de reportagens que mencionavam a ocorrência de conflitos nas organizações estudadas (2009-2018). No total foram localizadas 102 reportagens que relatavam 56 conflitos. A partir desse levantamento, foi possível

identificar que os docentes atuantes nesses grupos vivenciam reformas pedagógicas que favorecem disciplinas *online*, superlotação nas salas de aula e demissões. Para a caracterização dos grupos educacionais a pesquisa utilizou as informações do Censo da Educação Superior, o portal eletrônico da bolsa de valores, os *sites* dos grupos empresariais selecionados, revistas e jornais especializados. A investigação conclui que a análise dos conflitos permite compreender mudanças advindas do controle financeiro das organizações de ensino.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Ensino Superior; Grupos empresariais educacionais; Empresa de capital aberto; Conflitos

### **The teaching work in higher education business groups and the stock market on the stock exchange: A study of the conflicts**

**Abstract:** The present article identifies and summarizes the conflicts involving teaching work in the public education groups, with stocks market on the stock exchange [B]<sup>3</sup>, that work in Brazilian higher education: *Ânima*, *Estácio*, *Kroton* and *Ser Educacional*. Using a methodology for the analysis of social conflicts, this research focuses on existing conflicts in these teaching organizations that involve teachers and students. The survey was based on reports that mentioned the occurrence of conflicts in the organizations studied (2009-2018). In total, there were 102 reports reporting 56 conflicts. From this survey, it was possible to verify that teachers working in these groups deal with pedagogical reforms that favor online disciplines, overcrowding in classrooms, and dismissals. For the characterization of the educational groups the research used information from the Censo da Educação Superior, the electronic portal of the stock exchange, the websites of selected business groups, magazines and specialized newspapers. This investigation concludes that the analysis of these conflicts allows greater understanding of the changes coming from financial control of educational organizations.

**Keywords:** Teaching work; Higher education; Educational business groups; Public Company; Conflicts

### **El trabajo docente en grupos empresariales de educación superior y el mercado de acciones en la bolsa de valores: Un estudio a partir de los conflictos**

**Resumen:** El presente artículo resalta la identificación de conflictos que involucra el trabajo docente en los grupos educativos de capital abierto, con acciones en la bolsa de valores [B]<sup>3</sup>, que actúan en la educación superior brasileña, especialmente: *Ânima*, *Estácio*, *Kroton* y *Ser Educacional*. La construcción del objeto partió de la sistematización de la empiria, por medio de metodología específica para análisis de conflictos sociales. La investigación posibilitó reunir conflictos existentes en esas organizaciones de enseñanza y que involucra a docentes y estudiantes. El levantamiento fue realizado a partir de reportajes que mencionaban la ocurrencia de conflictos en las organizaciones estudiadas (2009-2018). En total fueron localizadas 102 reportajes que relataban 56 conflictos. A partir de ese relevamiento, fue posible identificar que los docentes actuantes en esos grupos vivencian reformas pedagógicas que favorecen disciplinas *online*, superlotação en las aulas y despidos. Para la caracterización de los grupos educativos la encuesta utilizó las informaciones del Censo da Educação Superior, el portal electrónico de la bolsa de valores, los sitios de los grupos empresariales seleccionados, revistas y periódicos especializados. La investigación concluye que el análisis de los conflictos permite comprender cambios provenientes del control financiero de las organizaciones de enseñanza.

**Palabras-clave:** Trabajo docente; Enseñanza superior; Grupos empresariales educativos; Empresa de capital abierto; Conflictos

## Introdução

O presente estudo investiga os conflitos laborais de docentes que trabalham em grupos empresariais que atuam no ensino superior privado brasileiro e que comercializam ações na bolsa de valores, assumindo a composição de *capital aberto*. A etapa atual da pesquisa busca identificar os conflitos, colocando em relevo suas principais pautas, as suas formas de expressão e os seus nexos com as relações de trabalho nos grupos investigados.

De acordo com a Lei 6.404/1976 (Brasil, 1976), empresa de capital aberto é uma organização mercantil com fins lucrativos, regida por leis e usos do comércio. Também designada como “companhia” ou “sociedade anônima”, ela é dividida por ações (títulos), que correspondem a parcelas de empresas negociadas na bolsa de valores.

A comercialização frenética da educação na bolsa de valores é um movimento relativamente novo no Brasil, iniciado em 2007 (Leher, 2018; Sguissardi, 2015). Outrora a educação não compunha as transações do mercado de ações, possuindo alcance local, sendo gerida por familiares ou religiosos no formato de capital fechado.

Atualmente, o mercado educacional possui organizações<sup>1</sup> de ensino que comercializam a educação em grande escala. O sentido mercantil que guia o ramo da educação não é o mesmo de tempos atrás. As organizações se complexificaram e adotaram novas formas de gestão estabelecidas pelos Conselhos de Administração nos quais os investidores têm assento para promover ajustes permanentes orientados pelo movimento de valorização das ações na bolsa de valores. Entre os ajustes sobressaem as reestruturações dos processos de trabalho que intensificam a exploração do trabalho docente e frequentemente acarretam demissões.

Em virtude do fato dessas organizações terem ações na bolsa, as empresas educacionais estão subordinadas a outra perspectiva de tempo de circulação do capital. As expectativas de lucro são monitoradas diuturnamente por acionistas e *fundos de investimentos* (CVM, 2016) que as controlam, exigindo da empresa controlada medidas que atendam os anseios dos investidores. Desse modo, a temática de estudo está inserida em um contexto distinto da expansão privada-mercantil vigente no país no período 1988 a 2005 no qual predominavam empresas familiares.

Segundo o Conselho Administrativo de Defesa Econômica - Cade, os fundos de investimento foram fundamentais para a configuração atual do mercado do ensino superior privado (Cade, 2016). Os referidos fundos reúnem investidores que buscam aplicações seguras e de alta rentabilidade. Os fundos são representados pela Associação Brasileira de Private Equity e Venture Capital – ABVCAP, que é a entidade responsável pela indústria de capital empreendedor, que defende os interesses dos integrantes junto ao setor público e privado, nacional e estrangeiro, além de buscar políticas públicas cada vez mais favoráveis ao fomento desse tipo de investimento no país (ABVCAP, 2019).

Regularizados pela instrução nº 578 da Comissão de Valores Mobiliários (CVM, 2016), os fundos de investimentos possuem participação no processo decisório da companhia investida por

---

<sup>1</sup> Aqui, utiliza-se o termo *organização* de ensino e não *instituição*, por compreender, com base em Chauí (1999), que os termos não são sinônimos. Segundo a autora, as organizações são movidas por interesses particulares, que são alcançados utilizando estratégias balizadas por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, não lhe competindo discutir ou questionar sua própria existência, função ou seu lugar. No que tange as instituições, Chauí (1999) discute que estas se definem pela prática social, possuindo a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa, conseguindo perceber o seu local de inserção na divisão social e política, tomando como tarefa responder as contradições dessa divisão. Enquanto isso, a organização tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares.

terem assentos no Conselho de Administração. Desse modo, mesmo com participação minoritária, “os fundos têm como prática assegurar o controle de gestão para garantir as melhorias no negócio” (Cade, 2016, p. 23).

Conforme Oliveira (2009), esses fundos possuem condições de investir altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das organizações de ensino por meio da redução de custos e da racionalização administrativa, buscando a “profissionalização” da gestão em uma perspectiva claramente empresarial que prioriza a maximização do lucro. O mesmo autor assinala que o primeiro registro de participação de fundos no ensino superior ocorreu em 2001 por meio da parceria entre o Grupo Pitágoras e a Apollo Internacional. O autor resgata que no início dos anos 2000 os fundos de investimento voltaram sua atenção para a área educacional, sendo formados nesse período os primeiros fundos exclusivamente direcionados para educação.

Nessa época o foco era o ensino superior privado que, até 2015, foi um setor reconfigurado por um forte processo de aquisições e fusões capitalizadas por fundos que atuavam adquirindo participação em empresas já existentes e consolidadas. Os lucros são advindos das reestruturações, do controle monopólico do mercado e do posterior desinvestimento com elevadas margens de lucro.

Importante sublinhar que esses investidores passam a possuir títulos de propriedade que funcionam, fundamentalmente, como ativos financeiros e, portanto, como títulos com rentabilidade balizada pelos demais títulos em circulação no mercado, exigindo, assim, alto retorno financeiro e elevada distribuição de dividendos. O foco não é o controle total da empresa, pois isso aumentaria os riscos e dilataria a temporalidade, mas o controle do poder de decisão nos Conselhos de Administração pelo operador que atua em nome dos acionistas participantes [...]. (Leher, 2018, p. 23)

Estes ativos são livremente negociados no mercado financeiro, sem restrição de nacionalidade, sendo assim, capitais internacionais têm a possibilidade de adquirir ativos das organizações de ensino brasileiras, buscando apenas a rentabilidade por meio do lucro crescente.

É importante problematizar que a essência dos fundos de investimentos é rentista, ainda que mediada pela extração de mais-valia. As estratégias e mecanismos que esses grupos utilizam nas organizações de ensino são voltadas para a geração rápida e crescente de lucro. Entre as medidas de reestruturação, destacam-se a concepção de organização, estratégias de negócio, publicidade e escolha dos cursos, tudo isso calibrado por altas margens de exploração do trabalho. Essa dinâmica específica possibilita elevada margem de lucro e, ao mesmo tempo, a nova forma de organização das empresas educacionais com subordinação financeira engendra novas formas de ensino-aprendizagem.

Com efeito, a partir da entrada na bolsa de valores, a formação humana foi inserida no circuito da mercadoria sob dominância financeira. Como resultado dessa movimentação, na qual sobressai formas de intensificação da exploração do trabalho, corriqueiramente grupos empresariais educacionais de capital aberto passaram a atrair novos investidores, ganhando posições no ranking de negócios efetivados pelos fundos de investimentos. Revistas e jornais especializados comumente difundem as transações do setor educacional e veiculam as agendas dos investidores em prol do maior engajamento do Estado na garantia da expansão do setor. E, a partir de 2010, com o Novo Fies, a participação do Estado é crescente promovendo um verdadeiro *boom* dos negócios educacionais. De modo secundário, os jornais veiculam notícias que denotam os problemas de

qualidade dos cursos ofertados e, ainda mais raramente, matérias sobre conflitos laborais nesses grupos.

Esse processo crescente de monopolização do mercado educacional em busca incessante de lucro deixa a formação dos estudantes em segundo plano e afasta de modo drástico as organizações universitárias da exigência constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, repercutindo diretamente no trabalho docente. De fato, o controle financeiro – e a lógica financeira subjacente – redefine de modo drástico as formas de exploração do trabalho docente: a exigência de lucros crescentes por parte dos investidores financeiros requer a ampliação sistemática da exploração do trabalho, engendrando conflitos laborais, nem sempre explícitos, em virtude das coerções presentes nas situações de conflitos.

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de discutir e contextualizar os conflitos envolvendo os grupos educacionais de capital aberto, indicando como eles têm ocorrido e buscando compreender o que as suas reivindicações revelam sobre o trabalho docente nesses ambientes.

A partir desse levantamento foi possível identificar que se encontra em curso um processo de reestruturação do currículo e da forma de oferta das disciplinas nessas organizações de ensino. É cada vez mais comum disciplinas “híbridas” que “mesclam” educação presencial e a distância, ocorrendo um movimento amplo de inserção de ferramentas tecnológicas. Concomitantemente, professores estão cada vez mais perdendo sua autonomia e estão submetidos a forte intensificação da exploração do trabalho, situação que se expressa em reestruturações da organização do trabalho que objetivam “enxugar” a folha de pagamento, gerando desemprego.

### Considerações Metodológicas

Com o intuito de contextualizar a temática e construir um roteiro lógico que auxilie o leitor na compreensão dos problemas da pesquisa, o artigo expõe um panorama atual do ensino superior no Brasil. Apresenta indicadores como a quantidade de estabelecimentos de ensino e de matrículas; segue com a identificação dos grupos empresariais de capital aberto, e, em seção específica, analisa os conflitos envolvendo os docentes que atuam nessas organizações de ensino.

É importante destacar que a proposta investigativa é ampla e, em muitos aspectos, inédita: não é possível um modelo de pesquisa padronizado ou uma fonte única de investigação, por isso, o estudo tem sido elaborado utilizando múltiplos materiais, sendo eles: i) o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep; ii) o *site* da [B]<sup>3</sup>, que é a bolsa de valores oficial do Brasil<sup>2</sup>; iii) endereços eletrônicos dos grupos empresariais de capital aberto que atuam no ensino superior; iv) reportagens que mencionam a ocorrência de conflitos nas organizações estudadas e v) acompanhamento de boletins de entidades sindicais.

Explicando brevemente as fontes, o Censo da Educação Superior é um levantamento anual realizado pelo Inep, autarquia federal<sup>3</sup> vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que possui como objetivo subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo (Inep, 2019).

---

<sup>2</sup> Com o nome fazendo referência as letras iniciais de Brasil, Bolsa, Balcão, a [B]<sup>3</sup> surge em 2017 decorrente da fusão da Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo (BM&FBovespa) com a Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos (CETIP). Cabe destacar que há grupos de capital aberto atuando no Brasil (Laureate, por exemplo), que não foram incluídos no estudo por não atuarem no mercado de ações da [B]<sup>3</sup>, que congrega ações de empresas de capital aberto brasileiras.

<sup>3</sup> Autarquia federal é um órgão que integra a administração pública indireta que pode ser vinculada à Presidência da República ou a ministérios, possuindo personalidade jurídica patrimônio e receitas próprias (Governo Federal, 2019).

Nele é possível localizar informações sobre os estabelecimentos, cursos, estudantes e docentes. Os dados coletados desagregados são disponibilizados nos chamados microdados<sup>4</sup> (inep.gov.br/microdados), que correspondem a informações organizadas em bancos de dados, no formato “.csv” e que podem ser analisadas por *softwares* de estatística. Nesta pesquisa, optou-se por rodar as análises dos microdados utilizando o programa estatístico *IBM SPSS*.

Já para identificar os grupos educacionais que comercializam ações, foi consultada a listagem das empresas na bolsa de valores [B]<sup>3</sup>, no segmento “serviços educacionais” (B3, 2019), o que resultou na localização de quatro grupos: Ânima, Estácio, Kroton e Ser Educacional. E, a partir dos sites oficiais dessas companhias, foi possível ter acesso às marcas e unidades de ensino vinculadas a eles.

Caracterizada a escala única da mercantilização da educação superior no Brasil, a pesquisa examinou os conflitos de natureza laboral que envolvem o trabalho docente dentro dessas organizações. Para isso, são coletadas informações referentes à temática por meio do site de busca do *Google*, utilizando como palavras-chave de pesquisa os termos “conflitos”, “protesto”, “greve”, “paralisação” e “manifestação”, seguidas do nome do grupo empresarial e/ou de organizações de ensino associada. Ademais, sítios especializados, como os da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), foram consultados. Por fim, com base nesse material, foram destacados os mecanismos de resistência e as pautas que envolvem a parcela dos docentes que atuam nas organizações de ensino aqui estudadas<sup>5</sup>.

## O Ensino Superior Brasileiro

O ensino superior do país é composto pelos setores público e privado. No setor público as esferas são: municipal, estadual e federal. E, no setor privado as organizações se dividem em: *sem fins lucrativos* e *com fins lucrativos* (Brasil, 1996).

As *sem fins lucrativos* são formadas por três tipos diferentes de organizações: i) comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas e/ou pessoas jurídicas, podendo ser também cooperativas educacionais que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; ii) confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas e/ou pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; iii) filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 1996).

Enquanto que, as *com fins lucrativos*, como o próprio nome induz a compreensão, são compostas por organizações de ensino que possuem caráter mercantil, como previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A existência de organizações de ensino mercantil assumiu novas proporções após a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1995, especialmente pelo estabelecimento do Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS ou GATS, sigla em inglês) no qual a educação é caracterizada como um serviço mercadológico. Referenciado nas novas orientações, no contexto da reforma do Estado, Fernando Henrique Cardoso editou os decretos 2.207 (Brasil, 1997a) e 2.306 (Brasil, 1997b) que estabelecem novos marcos em prol das organizações de ensino com a natureza jurídica privada.

Para compreender como se encontra a divisão entre as dependências administrativas mencionadas, primeiramente verificou-se a quantidade de organizações de ensino existente no Brasil, com o foco na quantidade pertencente aos setores público e privado. Como resultado, foi possível

---

<sup>4</sup> Segundo Qedu (2016), os microdados correspondem a menor fração de um dado e a partir da sua agregação é construída a informação, podendo estar relacionado a uma pesquisa ou avaliação.

<sup>5</sup> Reportagens e conflitos identificados disponíveis em Gomes (2019).

identificar, com base no Censo da Educação Superior de 2017 (Inep, 2018), que no Brasil existem 2.448 estabelecimentos de ensino superior, sendo sua maior parcela (87,91%) pertencente ao setor privado.

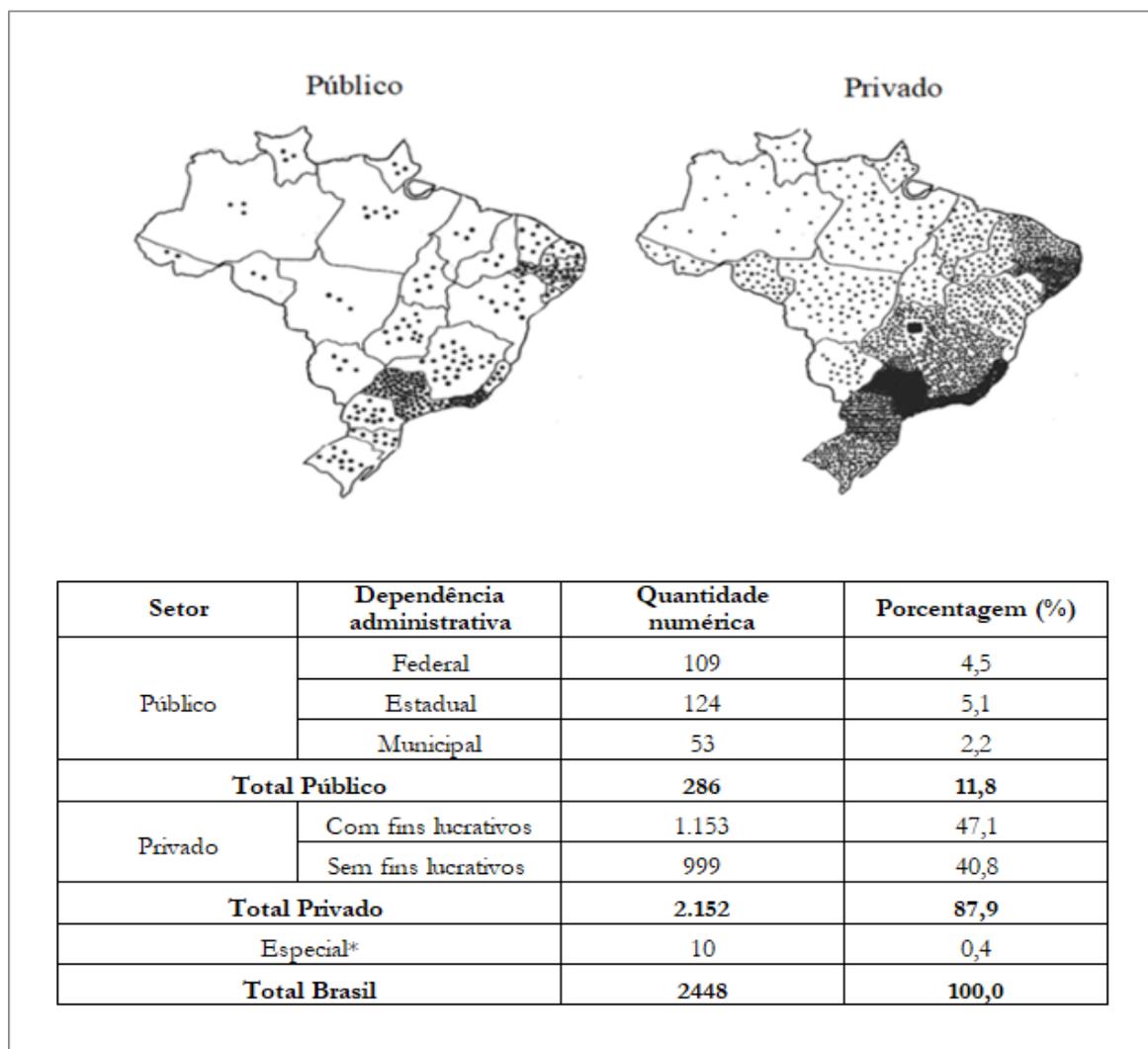


Figura 1. Mapeamento ensino superior, 2017.

Fonte: Censo da Educação Superior 2017 (Inep, 2018).

Nota: Elaboração própria.

\*Classifica-se como “especial” a instituição educacional criada por lei estadual ou municipal que não é total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita (Brasil, 2019).

Observando a composição do ensino superior brasileiro, o setor privado se destaca tanto na quantidade de instituições quanto no número de matrículas. Conforme o Censo (Inep, 2018), as 2.152 organizações no setor privado possuem 6.241.102 estudantes matriculados, em contraste a 286 instituições públicas e 1.996.750 matrículas.

Chama atenção nesse cenário que dentro das 2.152 organizações privadas, que detém 87,91% do ensino superior, 1.153 são organizações com fins lucrativos, restando 999 sem fins lucrativos (Inep, 2018). Além disso, outro fato interessante é que desde 2010 surgiram 202 organizações

privadas com fins lucrativos, enquanto que 150 estabelecimentos privados sem fins lucrativos deixaram de existir.

Esse dado representa que as organizações sem fins lucrativos estão em declínio, enquanto que as organizações privadas com fins lucrativos estão se desenvolvendo no setor, possibilitando perceber um real crescimento do mercado educacional que coloca a educação superior imersa em uma lógica mercantil.

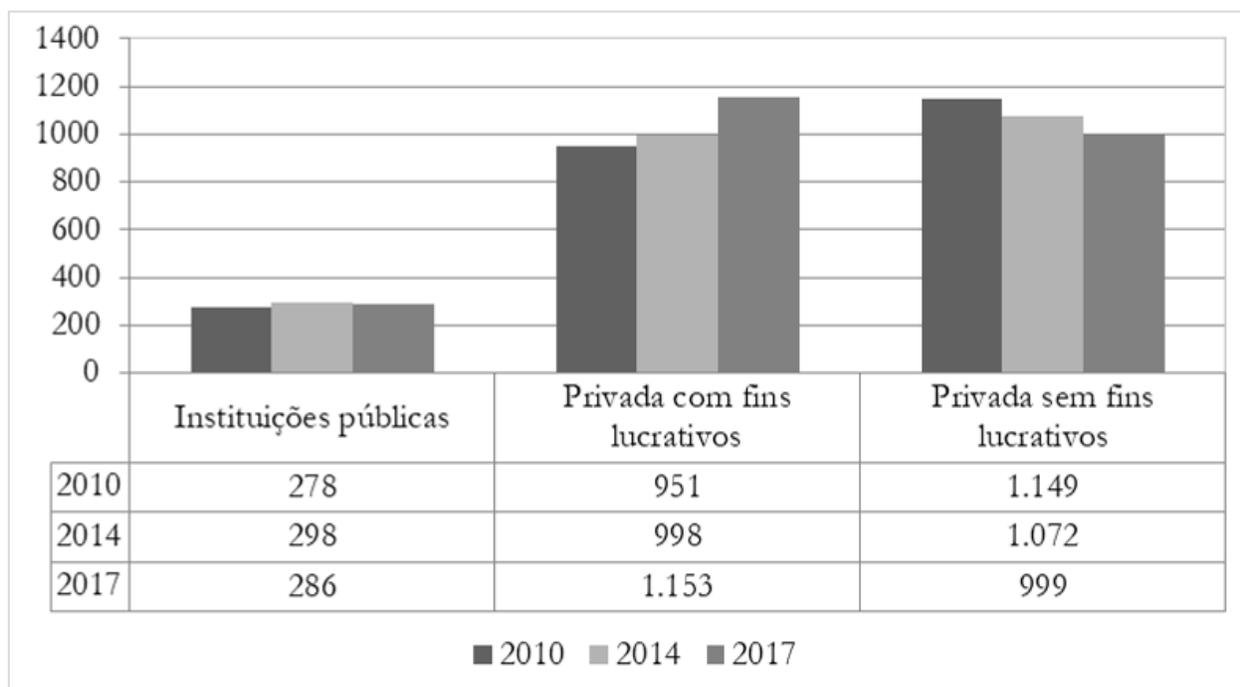


Gráfico 1. Instituições públicas e organizações privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos, Ensino Superior, 2010 – 2017.

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (Inep, 2011), 2014 (Inep, 2015) e 2017 (Inep, 2018).

Nota: Elaboração própria.

O crescimento das organizações privadas com fins lucrativos compõe um movimento recente. Conforme estudos sobre o ensino superior do Brasil realizado pelo Cade, em 2000, as matrículas nas organizações de ensino superior com fins lucrativos totalizavam apenas 18,5% do setor privado (Cade, 2016).

Até o final dos anos 1990 predominavam as organizações sem fins lucrativos. Apenas nos anos posteriores é que as privadas com fins lucrativos começaram a ter um crescimento orgânico. O Cade (2016) também indica a possibilidade de ter ocorrido migração das sem fins lucrativos para o setor empresarial, seja de forma autônoma, seja mediante aporte de capitais de terceiros, como os fundos de investimentos nacionais e estrangeiros, ou outros grupos econômicos que já atuam no setor de educação superior.

Nesse sentido, além da inserção dos fundos de investimento no ensino superior privado, outra tendência recente que o Cade (2016) aponta é a capitalização dos grupos empresariais do setor via abertura de capital na bolsa de valores.

## Os Grupos Empresariais de Capital Aberto no Ensino Superior

No Brasil, a primeira oferta pública inicial na bolsa de valores de ações relacionada ao ensino superior, que envolvia os grupos educacionais Anhanguera, Estácio e Kroton ocorreu em 2007 (Sguissardi, 2015). Como mencionado, no país, a bolsa de valores oficial é a [B]<sup>3</sup>, e atualmente, a composição do setor educacional, dos grupos de capital aberto de educação superior<sup>6</sup> que comercializam seus títulos nela é formada pelas companhias Ânima, Estácio, Kroton Educacional e Ser Educacional (B3, 2019).

### Quadro 1

*Grupos privados de capital aberto, ensino superior, 2019*

Grupo	Logo	Razão social	Código de negociação	Ano ingresso na bolsa de valores	Site oficial
Ânima		Anima Holding S.A.	ANIM3	2013	animaeducacao.com.br
Estácio		Estácio Participações S.A.	ESTC3	2007	portal.estacio.br
Kroton		Kroton Educacional S.A.	KROT3	2007	kroton.com.br
Ser Educacional		Ser Educacional S.A.	SEER3	2013	sereeducacional.com

Fonte: Empresas listadas na [B]<sup>3</sup> (B3, 2019).

Nota: Elaboração própria.

Comparando com 2007, quando os grupos pioneiros no ramo eram Anhanguera, Estácio e Kroton, em 12 anos ocorreram fatos relevantes no setor, como o ingresso na bolsa de valores em 2013 dos grupos Ânima e Ser Educacional (Reuters, 2013), a fusão dos grupos Kroton e Anhanguera em 2014 (Sousa, 2014), e a tentativa de compra da Estácio pela Kroton, barrada pelo Cade em 2017 (Ventura, 2017).

Cabe evidenciar que transações de compra e venda de organizações de ensino são comuns nesse segmento, inclusive gerando conglomerados que ao comprarem unidades de ensino, incorporam suas marcas. Por isso, por trás dos grupos mencionados existem as demais marcas:

<sup>6</sup> Como demarcado até aqui, o estudo se restringe ao ensino superior brasileiro, por isso as empresas de capital aberto que atuam na educação básica (Bahema e Somos Educação) não foram listadas, bem como os grupos estrangeiros que não investem na [B]<sup>3</sup>, como a Laureate.



Figura 2. Grupos privados de capital aberto e marcas associadas, ensino superior, 2019.

Fonte: Ânima (2019), Estácio (2019), Kroton (2019) e Ser educacional (2019).

Nota: Elaboração própria.

Neste cenário, a Kroton é a empresa mais atuante do mercado educacional. Com as agressivas aquisições assumiu a condição de maior empresa em educação do mundo após a incorporação do grupo Anhanguera (Scrivano, 2016). Para o Cade (2016), as aquisições realizadas estão provocando concentração de empresas. E, como consequência disso, o setor tem se *centralizado*.

Segundo Marx (2013), centralização é o processo de acumulação de capital que contribui para “absorção” de capitalistas menores por capitalistas maiores. Para o autor, a centralização pode ocorrer pelo caminho violento da anexação, na qual certos capitais se tornam centros de gravitação tão superiores para outros que lhes rompem a coesão individual e, então, atraem para si os fragmentos isolados. Por isso, se nesses casos de centralização o capital “cresce nas mãos de um homem até atingir grandes massas, é porque acolá ele se perde nas mãos de muitos outros” (Marx, 2013, p. 853). Assim, o sucesso e o insucesso levam aqui simultaneamente à centralização dos capitais e, portanto, à expropriação na escala mais alta.

Conforme Marx (2013), em comparação ao processo anterior, a acumulação de capital, a centralização pode ocorrer de maneira rápida, alterando só o agrupamento dos componentes do mercado. Se tratando de sociedade de ações, a velocidade aumenta ainda mais.

No caso do ensino superior, a Confederação Nacional dos trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, tem alertado para o fato de que o crescimento dos conglomerados com fins econômicos de natureza de capital aberto intensifica de modo severo a exploração do trabalho, por meio da chamada racionalização administrativa para otimização dos custos, na busca constante do aumento dos lucros (Contee, 2016).

Segundo Maués (2015), as aquisições e fusões de empresas no mundo todo têm criado os oligopólios, e uma consequente concentração de serviços nas mãos de poucos “vendedores”, sendo esta uma maneira de aumentar a lucratividade, sobretudo porque geralmente quando os maiores

grupos se juntam, tornam-se líderes no setor. Na educação superior, esse cenário obteve aval dos governos, que criaram uma estrutura jurídica e política que atraíram o interesse de investidores, o que colaborou para o avanço do comércio de ações e a inserção dos fundos de investimentos estrangeiros (Maués, 2015).

Analisando esse movimento de maneira ampla, Chesnais (1995) já observava na década de 80, que a maior parte dos investimentos diretos estrangeiros estava direcionada para aquisição e fusão de empresas já existentes, ou seja, tratava-se de *uma mudança de propriedade do capital* e não de uma criação de novos meios de produção. Movimento semelhante tem ocorrido no ensino superior, na qual grupos empresariais compram outros grupos já existentes, incorporando e associando a sua marca a eles. Chesnais (1995) concebeu o contexto de criação da OMC como de um novo regime mundial de acumulação sob dominância dos investidores financeiros. Nessa lógica, o movimento de centralização se desenvolveu de um modo sem precedentes, impulsionado pelas exigências da concorrência aos grupos mais fortes no sentido de arrebatar das firmas absorvidas suas fatias de mercado, reestruturando e “racionalizando” suas capacidades produtivas (Chesnais, 1995).

Por isso, esses e os demais elementos apresentados, circundam os novos caminhos do ensino superior que, mergulhado na mercantilização, mantém um compasso frenético de lucro, gerando consequências para a educação superior e, para os docentes que nela atuam.

## **O Trabalho Docente nos Grupos Empresariais de Capital Aberto a Partir de seus Conflitos**

Diante do crescimento das organizações de ensino com fins lucrativos impulsionado pelos fundos de investimento, é preciso interpelar sobre o mundo do trabalho. A presente pesquisa compreende que a mercantilização sob dominância financeira combina, de modo original, o capital comércio de dinheiro, o capital comercial e o capital que engendra a mais-valia. E a base de tudo é a exploração do trabalho. É pela exploração do trabalho que os investidores financeiros irão obter o fundamento de seus lucros. As formas específicas de exploração do trabalho nas corporações financeirizadas são, por conseguinte, um problema de pesquisa original que para ser compreendido e explicado requer métodos específicos de investigação. Uma das vias para isso é a investigação sobre os conflitos laborais.

A opção investigativa de partir dos conflitos inicialmente não pareceu como evidência empírica, visto que as condições de trabalho impedem que os referidos conflitos possam se manifestar de modo mais aberto. Assim, foi preciso desenvolver estratégias de pesquisa que permitissem superar as dificuldades de acesso aos professores que atuam nessas instituições – os depoimentos reiteraram receios de perseguição, inclusive de dirigentes sindicais, e consequentes demissões no caso da exposição de informações.

Assim, identificar, organizar e analisar os conflitos que têm ocorrido fornecem pistas acerca do trabalho docente, que, obviamente, não esgota a investigação da temática, além de contribuir com o debate sobre o trabalho docente nessas organizações, assunto ainda escasso nas produções acadêmicas.

A pesquisa considera os conflitos genericamente no âmbito das referidas organizações de capital aberto. Opta por não abordar as trajetórias individuais dos professores que vivem os conflitos, mas compreende que as vivências que desencadeiam os conflitos inevitavelmente atingem as *experiências* e a *consciência* dos trabalhadores, movimentos subjacentes a ideia de *classe*, conforme a análise de Thompson (1987a, 1987b).

Classe, com base em Thompson (1987a), é um fenômeno histórico, que unifica o lugar econômico com os acontecimentos na experiência e na consciência. O fazer-se da classe “é um fato

tanto da história política e cultural quanto da economia” (Thompson, 1987b, p. 17), que traz consigo uma ideia de algo fluido que se efetiva nas relações humanas, aprofundando que:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (Thompson, 1987a, p. 10).

Desse modo, de acordo com Thompson (1987a), a experiência e a consciência de classe estão indissoluvelmente imbricadas ao lugar econômico dos sujeitos, mas não decorrem mecanicamente deste lugar. Existe uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências de classe parecidas, entretanto, não é adequado predicar uma regra sobre a consciência de classe, pois ela pode surgir em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (Thompson, 1987a).

Quando esse processo desencadeia em crítica ao “senso comum” do poder, devido a uma experiência vivida de caráter explorador das relações produtivas, originando manifestação de valores antagônicos, Thompson (2001) aponta a possibilidade de *conflito*. Segundo o autor, a transformação da vida material parte desses conflitos, que a depender do seu caráter e desdobramentos, possuem potencial de reestruturar as relações de poder, as formas de dominação e a organização social.

Para Thompson (2001), a classe é inseparável da noção de “luta de classes”. Contudo, não é um processo simples, na qual as classes existem como entidades separadas, que identificam seu inimigo e partem para o confronto. Ao contrário, para ele, os indivíduos se enxergam numa sociedade estruturada por meio das relações de produção fundamentalmente, suportando a exploração, ou buscando manter poder sobre os explorados, “identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe” (Thompson, 2001, p. 274).

Por isso, que, para Thompson a classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real, em que a classe se delinea a partir de experiências vivenciadas por homens e mulheres nas relações de produção e no conjunto de suas relações sociais.

Na esteira dessa reflexão, Mattos (2007) indica que os valores, discursos e referências culturais que articulam a consciência de classe não surgem do nada, desenvolvendo-se a partir da experiência da exploração e da luta de classes, oriundos do processo de produção, na qual os produtores diretos, àqueles que, detendo os meios de produção, exploram os que nada possuem; e, ao venderem sua força de trabalho em troca de um salário, adquirem, na experiência comum da exploração a que estão submetidos, a consciência da identidade entre seus interesses, que se opõem aos interesses de seus exploradores e, no bojo deste conflito, constroem sua consciência de classe.

Além disso, Gramsci (1980) ressalta que a consciência de classe não é um processo linear, ela é resultante de situações compartilhadas formadas por indivíduos que se encontram ora em momentos próximos de consciência, ora afastados; existindo vários momentos ou graus de consciência que o trabalhador pode ocupar, a depender da sua história e experiência.

Nessa direção, compreendendo o papel dos conflitos e de suas manifestações para os trabalhadores, optou-se por partir desse ponto, com o intuito de investigar o trabalho docente nos grupos de capital aberto que atuam no ensino superior. Sendo o objetivo desse estudo refinar a busca desses conflitos, selecionando e analisando essas manifestações.

Diante disso, para iniciar um levantamento da situação desses docentes, como apresentado no tópico “Considerações metodológicas”, buscou-se identificar informações em circulação por meios diversos que relatavam os conflitos nessas organizações de ensino. No total, foram localizadas 102 reportagens, que estão datadas entre os anos de 2009 e 2018, que relatam a ocorrência de 56 conflitos<sup>7</sup> envolvendo tais grupos, como protestos, reclamações/denúncias em órgãos públicos e paralisações.

Dos 56 conflitos localizados, 50 foram protagonizados pelos estudantes dessas organizações. Os estudantes recebem problemas que, como pode ser visto no presente estudo, estão em relação com as condições de trabalho dos professores. Evidentemente, para os estudantes, organizar e participar dessas atividades representa menos risco de penalidades, visto que o envolvimento de docentes em manifestações de insatisfação pode ser motivo de demissão.

Entre os mecanismos de manifestação utilizados, os protestos são os mais usuais. Dos 56 conflitos, 48 utilizaram essa ferramenta como maneira de expressar insatisfação e atrair visibilidade para as pautas. Observando os protestos, percebe-se que eles estão sendo realizados em diferentes lugares, a depender da situação: dentro das organizações de ensino, em frente delas, e em vias públicas próximas, como ruas e avenidas.

Um detalhe interessante é o papel que as redes sociais estão assumindo, como por exemplo, o uso do *Facebook*, que frequentemente tem sido utilizado para organizar manifestação, como ocorreu nos protestos de 2012 realizados contra a Uniderp em Campo Grande (MS), na época vinculada ao grupo Anhanguera, sendo depois adquirida pelo grupo Kroton. De acordo com Lopes (2012), estudantes protestaram em frente a Uniderp, a partir da organização do movimento por meio do *Facebook*.

O protesto, impulsionado por estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, ocorreu em frente à universidade, na qual os estudantes utilizaram nariz de palhaço, cartazes e apitos, reivindicando melhorias no curso, diminuição de alunos por sala de aula, além de melhorias na infraestrutura do prédio (Lopes, 2012).

Como apresentado, mesmo que o protesto tenha sido impulsionado por estudantes, as pautas reivindicadas se relacionam também com o cotidiano dos professores. Perto de 80% das pautas estão em relação com as condições de trabalho, como é possível verificar no Gráfico 2 abaixo que consolida as pautas que desencadearam os conflitos aqui estudados, sendo elas:

---

<sup>7</sup> É importante salientar que embora tenha sido detectada essa quantidade, ela pode não corresponder ao número total existente de conflitos, uma vez que existe a possibilidade da ocorrência de eventos que não são relatados ou que não foram localizados na internet.

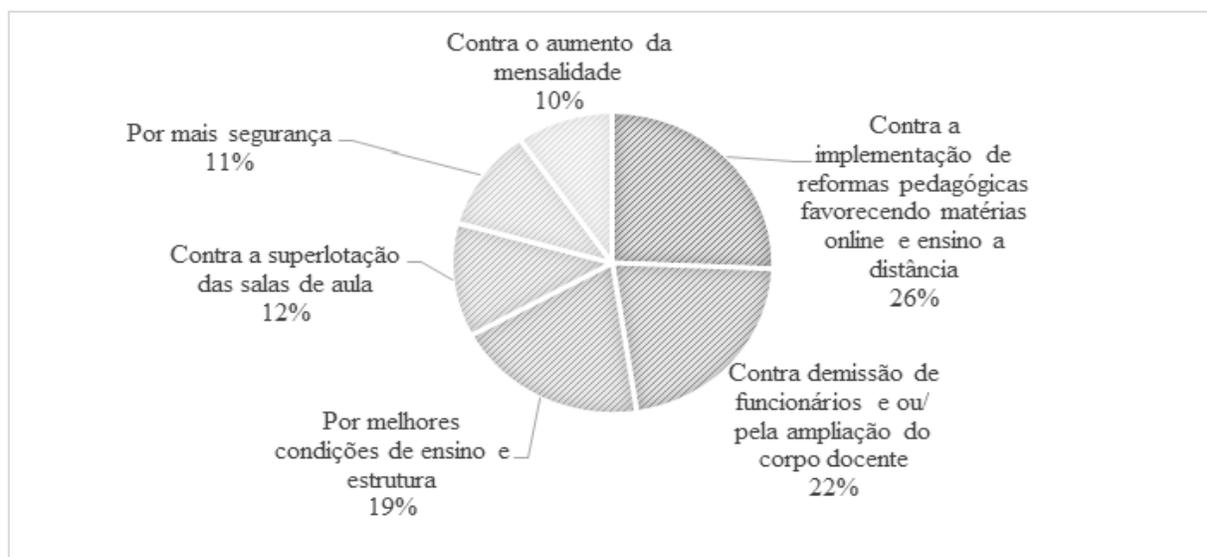


Gráfico 2. Pautas dos conflitos vinculados às empresas de capital aberto, ensino superior, 2009 – 2018.

Fonte: Reportagens diversas.

Nota: Elaboração própria.

A partir desses indicadores algumas observações podem ser feitas. O grupo educacional, ao abrir capital e ter como investidores que operam o mundo das finanças, passa a ter como centro decisório o Conselho de Administração, constituído por gestores profissionais e representantes dos acionistas. Cabe ao Conselho calibrar o funcionamento do grupo educacional de modo a assegurar lucros crescentes. São muitas as formas de ampliar a taxa de lucro, como o uso intensivo de tecnologias, materiais pedagógicos padronizados, disciplinas a distância, ampliação das matrículas de cursos a distância, reorganização dos ciclos básicos de modo a torna-los comuns a diversas áreas conexas, reduzindo, assim, o número de disciplinas.

Em comum, todas essas medidas envolvem a intensificação da exploração do trabalho, combinando aumento do número de estudantes por docente (com as referidas tecnologias), enxugando o número de disciplinas, acarretando jornadas de trabalho extenuantes, demissões de docentes mais qualificados e, se necessário, contratação de docentes menos qualificados e com menor remuneração. Tudo isso em um contexto em que a organização sindical por local de trabalho é praticamente inviável, tal o grau de repressão contra o sindicalismo crítico ao “peleguismo”.

Como salientado, as reformas pedagógicas objetivam investir em capital fixo para explorar mais intensamente o trabalho. É possível identificar a expansão de disciplinas *online*, as chamadas “híbridas” que, como visto no Gráfico 2, compõem a principal pauta de reivindicações somando 26% dos registros., O corolário da intensificação tecnológica é a demissão ou, dependendo do caso, a não contratação de novos docentes, motivação de 22% dos registros.

A lógica da financeirização, isto é, dos fundos de investimentos, é de forte compressão temporal das expectativas de lucros: muitos fundos fazem aquisições ou participam de aquisições com um horizonte de desinvestimento que não ultrapassa, em geral, cinco anos. Muitos investidores, especialmente, os mais pulverizados, têm expectativa de desinvestimento ainda mais curta. Desse modo, o investimento em capital fixo é direcionado à intensificação do trabalho, mas não à melhoria efetiva das instalações acadêmicas. Como se depreende do Gráfico 2, 19% dos registros se referem a necessidade de melhorias nas condições de ensino e na estrutura das organizações. Além destas, percebe-se também uma insatisfação com a superlotação de salas de aula (corolário da intensificação da exploração docente), a ausência de segurança e o aumento de mensalidade. Observando

amplamente o cenário dos conflitos, ainda que indiretamente, os professores e as professoras são os mais atingidos e, logicamente, os estudantes vivenciam esses problemas como manifestações de precariedade das condições de ensino das organizações. O protesto estudantil, nesse prisma, é uma forma de colocar a agenda docente nos conflitos, sem que os docentes tenham que assumir a liderança do processo.

Uma das linhas de força das reestruturações das organizações de ensino, como salientado, é a transformação de disciplinas que antes eram presenciais, em disciplinas a distância. Ou seja, a educação a distância não tem se restringindo apenas aos cursos que se enquadram nessa modalidade, ocorrendo um movimento amplo de inserção de ferramentas da educação a distância também no ensino presencial. Isso se torna problemático, uma vez que o setor privado está utilizando a estratégia de expansão agressiva de ensino a distância; após gastos significativos em capital fixo, é possível ampliar a oferta de matrículas de baixo custo, mas muito massificadas, uma alternativa para captar estudantes de menor poder aquisitivo que outrora podiam frequentar cursos presenciais com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Tabela 1

*Matrículas ensino superior, presencial e a distância, por setor, 2017*

Setor	Presencial		Distância	
	Quantidade numérica	Porcentagem (%)	Quantidade numérica	Porcentagem (%)
Público	1.831.178	28,26	165.572	9,42
Privado	4.649.692	71,74	1.591.410	90,58
Total	6.480.870		1.756.982	

Fonte: Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018).

Nota: Elaboração própria.

Como exposto na Tabela 1, no setor privado existem 1 milhão e meio de estudantes matriculados na educação a distância (1.233.825 nas com fins lucrativos e 357.585 nas sem fins lucrativos), enquanto no setor público existem menos de 200 mil estudantes, destacando-se nesse cenário que do total de estudantes nessa modalidade, 90% se encontra nas organizações privadas.

Conforme Pereira (2009), do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino a distância reconfigura completamente a formação, deixando de lado as dimensões de extensão e pesquisa. Além disso, altera a figura do professor para “tutor” e anula a vivência acadêmica, o que colabora para não aproximação com movimentos coletivos, como o movimento estudantil.

Segundo Leher (2011), a educação a distância deveria ser pensada como um meio adicional do processo de formação acadêmica e na educação permanente, tal como vem ocorrendo nos países centrais. Diferente disso, a modalidade de ensino de graduação a distância de larga escala é algo presente basicamente nos países capitalistas dependentes.

Essa acentuação da educação a distância nos cursos presenciais tem gerado insatisfação. De acordo com reportagem (Lima, 2017) que relata uma manifestação ocorrida em 2017 na Faculdade Pitágoras, unidade Teixeira de Freitas (BA), pertencente ao grupo Kroton, estudantes percorreram o espaço da organização para chamar atenção da administração com a finalidade de pressioná-los para abertura de diálogo sobre algumas pautas.

Sáimos apitando e fazendo barulho em toda instituição em busca de sermos ouvidos. Porque conversa aqui não resolve, o que não nos deixou outra opção a não ser essa manifestação. O descaso da faculdade Pitágoras com os alunos foi o que nos motivou a tomar essa atitude (Lima, 2017).

Entre as pautas, foi indicado que no contrato assinado pelos estudantes constava que eles estavam se matriculando em um curso presencial, e atualmente há turmas com até 3 dias de aulas *online* durante a semana (Lima, 2017). Além disso, Lima (2017) também relata que um dos motivos da manifestação foi a implementação do “Blended”.

Segundo o “Manual disciplinas interativas Blended KLS 2.0” (Pitágoras, s.d.), a “Di Blended” consiste na oferta de uma disciplina com elementos presenciais e interativos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na qual a carga horária teórica é ofertada totalmente no AVA e a carga horária prática realizada presencialmente na organização de ensino.

Todavia, embora seja indicado o acompanhamento das aulas práticas nesse formato de disciplina, foi apontada no protesto dessa unidade específica, a ausência das mesmas e a inutilização dos laboratórios para aulas (Lima, 2017).

Se tratando de uma companhia com atuação padronizada, semelhanças dessa situação são localizadas em unidades de diferentes regiões, que podem ocorrer em épocas distintas. Como nesse caso, que além de reclamações na Bahia em 2017, também foi localizada insatisfação com a inserção da modalidade à distância em cursos presenciais, em 2010, na Faculdade Pitágoras, em Minas Gerais (Sinpro Minas, 2010).

De acordo com o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro Minas), em assembleia dos docentes dessa unidade em 2010, já era apontado preocupações com a proposta da reforma pedagógica apresentada pela Kroton naquela época, que tinha como finalidade substituir aulas presenciais por aulas a distância, o que resultaria em demissões de professores (Sinpro Minas, 2010).

Para os docentes e o Sinpro Minas “a reforma revela mais uma tentativa da Kroton de reduzir custos e aumentar os lucros, com prejuízo para a qualidade do ensino e as condições de trabalho da categoria” (Sinpro Minas, 2010). Segundo o sindicato, a reforma é uma medida voltada para atender os interesses do mercado financeiro.

Concomitantemente, um movimento de demissões e diminuição do corpo docente tem se moldado, inclusive utilizando as disciplinas *online* como mecanismo para “otimizar” o corpo docente existente a partir de reformas curriculares que possuem como norte o crescimento do lucro nas empresas e não o ensino e a aprendizagem adequados.

Como apresentado, a inserção de disciplinas *online* é uma das pautas presentes nos conflitos, que condiciona a diminuição dos docentes nas organizações de ensino, que também foi apontada como pauta de reivindicação.

Embora entre o setor privado e o público exista uma diferença considerável de estudantes matriculados, 76% no setor privado (6.214.102) e 24% no setor público (1.996.750), percebe-se que a diferença no tamanho do corpo docente não é tão significativa, o que denota a forte intensificação do trabalho no setor privado: os docentes deste setor atendem três vezes mais alunos.

No Brasil, existem 392.036 docentes que atuam na educação superior, na qual 212.494 estão no setor privado (54%) e 178.610 estão no setor público (46%). Ou seja, existe uma relação mais estreita na quantidade de docentes, do que na quantidade de estudantes. Analisando este ponto, observa-se que a distância da proporção do total de estudantes de 76% no setor privado e 24% no setor público corresponde a 52%, enquanto que em relação aos professores, a diferença é apenas 8%.

Tabela 2

*Quantidade de docentes por categoria administrativa, 2017*

Categoria administrativa	Quantidade numérica	Porcentagem (%)
Federal	119.544	30,5
Estadual	53.153	13,6
Municipal	5.913	1,5
Total setor público	178.610	45,6
Com fins lucrativos	92.038	23,5
Sem fins lucrativos	120.456	30,7
Total setor privado	212.494	54,2
Especial	932	0,2
Total docentes Brasil	392.036	100,0

Fonte: Censo da Educação Superior 2017 (2018).

Nota: Elaboração própria.

Essa relação fica mais problemática ainda quando comparado a quantidade de organizações de ensino, uma vez que o setor privado possui 88% dos estabelecimentos, enquanto que o setor público possui 12%. Ao examinar especificamente as organizações de ensino com fins lucrativos, agrupamento no qual os grupos de capital aberto estão inseridos, percebe-se que existem apenas 92.038 docentes atuando, número abaixo tanto das sem fins lucrativos, quanto das instituições federais.

Acerca da quantidade maior de estudantes por professor no setor privado, Sebim (2015) fornece pistas ao estudar o trabalho docente na faculdade Pitágoras (Kroton) de Linhares, localizada no interior do Espírito Santo. Tomando o exemplo da Kroton para reflexão da proporção estudante por docente, Sebim (2015) relata que na organização estudada estava ocorrendo um movimento de redução no número de professores, enquanto que aumentava o número de estudantes por sala de aula, o que resultou em turmas com 100 estudantes.

Como elencado, a proporção de estudantes por professores na rede privada é mais acentuada pelo foco no ensino desvinculado das práticas de pesquisa, em virtude da busca pelo lucro. Tal busca pelo aumento do lucro é um ponto corriqueiramente apontado nas pautas de reivindicações dirigidas aos grupos educacionais de capital aberto, em que a educação, os anseios dos estudantes e as condições de trabalho dos docentes estão relegados a segundo plano.

Para ilustrar melhor isso, um dos conflitos identificados resultou na criação do “Movimento Contra a Precarização do Ensino Superior” - MCPES, que por meio de uma página no *Facebook* (MCPES, 2019) evidencia sua insatisfação em relação à Universidade São Judas Tadeu (SP), adquirida pelo grupo Ânima em 2014. Além da página, o movimento criou também um abaixo-assinado “contra a ‘reestruturação’ de grades e demissões de professores da Universidade São Judas!” (MCPES, 2017) com mais 10 mil assinaturas.

De acordo com as informações fornecidas no abaixo-assinado (MCPES, 2017), a universidade tem piorado desde a compra realizada pela Ânima, ocorrendo crescimento no número de alunos e cursos, mesmo sem a estrutura necessária para funcionamento, o que resultou na perda de laboratórios que foram fechados para serem transformados em salas de aulas. Além disso, é indicado que:

[...] o Grupo Ânima começou a demitir professores de renome da universidade, chegando ao ápice quando demitiu o Professor Arguilar, que foi diretor do curso de Direito durante 15 anos e elevou a qualidade o curso. Nas redes sociais, o professor demonstrou que foi “chutado” da universidade por não concordar com as atitudes da administração. Inclusive, no dia 7 de dezembro aconteceu uma das maiores

demissões dentro da universidade, no qual foram demitidos inúmeros professores de Direito e outros cursos (MCPES, 2017).

Esse quadro de demissões não se restringe a Ânima. O grupo Ser Educacional, com a Universidade da Amazônia (Unama) também se inclui nessa situação. Em 2016, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Unama organizou um protesto contra a demissão em massa de docentes (DOL, 2015). Conforme relato de um dos estudantes da instituição muitos estudantes perderam os seus orientadores de trabalho de conclusão de curso.

O grupo Estácio também tem sido apontado como um grupo de capital aberto envolvida em demissões. Segundo Games (2017), o grupo em todo país demitiu 1.200 docentes. Em protesto, estudantes reclamaram da maneira como os professores, a maior parte deles doutores, foram dispensados da faculdade, antes mesmo das bancas de avaliação dos trabalhos de conclusão de curso e das provas do fim do semestre (Games, 2017).

De acordo com Amorim (2017), a demissão em massa que ocorreu na Estácio é mais uma medida direcionada ao controle de custos que pode se agravar nos próximos anos. A medida faz parte de uma reestruturação que compõe um movimento de potencialização de orçamento, que pode desencadear na diminuição do número de docentes nessas organizações, intensificando o trabalho.

Acerca, no próprio documento de apresentação institucional publicado em maio de 2018 (Estácio, 2018, p.7), no tópico “iniciativas para ganhos eficiência e aumento da receita”, é possível identificar isso claramente nas medidas como “aumento dos estudantes por classe” e “redução do corpo docente”. Neste mesmo documento também é mencionado a implementação de um novo plano de carreira do corpo docente, além do estímulo de “maior compartilhamento das disciplinas entre os cursos” e de “disciplinas híbridas (campus e *online*), como estratégias para otimizar a alocação do corpo docente (Estácio, 2018, p.9).

Segundo Luna (2017), diversos professores da Estácio foram pegos de surpresa, entre eles um professor de 66 anos que trabalhava na Estácio há 18 anos e que era responsável por cursos de graduação e da pós-graduação, a qual apontou:

[...] nunca tive tanta desconsideração na minha carreira, todos os demitidos foram os que formaram a eficiência da Estácio. A qualidade da universidade vai cair, eles só pensam no lucro. A intenção é reduzir cada vez mais a participação do professor (Luna, 2017).

Sobre isso, o diretor do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região também se manifestou, indicando que é assustador a qualidade dos professores demitidos (Luna, 2017), o que consequentemente tende a diminuir nos próximos anos ainda mais, vide a titulação já existente no quadro docente do setor privado.

Tabela 3

*Docentes por titulação no ensino superior, público e privado, 2017*

Setor	Sem graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Público	5	4.354	15.664	49.207	109.380
Privado	5	247	56.313	104.706	51.223
Total Brasil	10	4.601	71.977	153.913	160.603

Fonte: Censo da Educação Superior 2017 (2018).

Nota: Elaboração própria.

Como exposto na Tabela 3, a maior proporção de professores doutores está localizada na educação pública. No total são 109.380 doutores que estão distribuídos nas esferas federais, municipais e estaduais, fazendo contraste aos 51.223 doutores das privadas, sendo 18.213 pertencentes às organizações de ensino com fins lucrativos e 33.010 as sem fins lucrativos, indicando que o ensino privado não enfatiza a titulação nas suas unidades, provavelmente pelo encarecimento que a titulação acarreta na folha salarial.

Segundo Sebim (2015), a formação do trabalhador em qualquer área de atuação deveria ser um pré-requisito para sua contratação, sobretudo no trabalho docente no ensino superior. A autora indica isso, pois, em tese, um professor com uma titulação mais elevada possui um maior domínio dos conhecimentos requeridos para área da atuação, o que leva o atrelamento da qualidade dos cursos superiores à titulação do seu corpo docente.

Por outro lado, nas organizações mercantis, Carvalho (2013) aponta que a maioria dos cursos geralmente é orientada para os negócios, que evitam perspectivas teóricas que não sejam imediatamente aplicáveis e relevantes ao trabalho, da mesma forma que não há necessidade de pesquisa por parte dos professores, nem existe qualquer expectativa de serviço à comunidade.

Para Chauí (2003), essas organizações de ensino são definidas e estruturadas por normas e padrões alheios ao conhecimento e a formação intelectual, na qual a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignadas em manuais de fácil leitura para os estudantes, sendo o recrutamento de professores feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimento de sua disciplina. Nessas organizações a docência é pensada como habilidade rápida para formação de graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho do qual serão expulsos, com a possibilidade de se tornar obsoletos e descartáveis.

De qualquer forma, não é que não exista pesquisa nas organizações, a pesquisa ocorre, mas como Chauí (2003) aponta, elas seguem os padrões organizacionais, recortando a realidade em meios de soluções parciais para problemas e obstáculos locais. Por isso, para autora, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação.

Por fim, são muitas as variáveis que podem ser observadas ao estudar o trabalho docente nos grupos de capital aberto que estão atuando no ensino superior. Certamente os relatos dos conflitos podem apresentar uma contribuição relevante sobre o sofrimento laboral dos professores que compõem o corpo docente nessas organizações.

## **Considerações Finais**

No decorrer do texto foi apresentado um panorama geral do ensino superior brasileiro com ênfase no setor privado e nos grupos empresariais de capital aberto. Partindo da quantidade de organizações de ensino e de matrículas, percebe-se que, atualmente no Brasil, o ensino superior privado é largamente predominante, sendo estritamente mercantil o caráter da maioria das organizações de ensino que o compõe.

Dentro desse setor, o advento dos fundos de investimento e da comercialização de ações na bolsa de valores inseriu uma lógica mais acentuada de mercantilização, induzindo uma profissionalização da gestão sob estreito monitoramento dos Conselhos de Administração, que imprime nas organizações de ensino comportamentos empresariais para o aumento da rentabilidade.

Ao possuir a configuração de empresa de capital aberto, os grupos aqui estudados, se comprometem a proporcionar retorno financeiro aos investidores, que a depender da situação da empresa, continuam investindo, ou não, na companhia. Além dos fundos com maior participação no controle dessas organizações (caso da Kroton, por exemplo), o Novo Mercado da B3 favorece

maior dispersão de acionistas sob a modalidade de ações ordinárias, sendo vedada as ações preferenciais. Desse modo, ao adquirirem fatias das organizações de ensino mediante mercado de ações, os investidores criam expectativas e pressionam pelo retorno financeiro.

Por trás desse movimento contemporâneo, organizações de ensino têm se moldado para potencializar sua receita e reduzir despesas. No campo do trabalho docente, as análises realizadas por esta pesquisa apresentam o professor como variável passível de barateamento e de hiperexploração por meio do máximo “aproveitamento” da sua força de trabalho. Ou seja, participar do mercado de ações mobiliza comportamentos estratégicos para favorecer os grupos empresariais, mas não os seus trabalhadores.

Isso ocorre, pois, se tratando de valorização do capital, a taxa de lucro se torna maior à medida que os custos são reduzidos, e uma das maneiras de fazer isso é intensificando a exploração do trabalho. Desse modo, a redução de custo pode implicar no rebaixamento salarial, na contratação de professores com baixa titulação, na redução do número de trabalhadores, na transformação de professores em tutores, na adoção de cursos a distância e no aumento do número de demissões. Na prática, isso constrói um ambiente adverso aos docentes que provoca o sofrimento laboral<sup>8</sup>, que tem gerado conflitos, envolvendo não só os professores, mas também os estudantes.

Ao sistematizar os conflitos, e as pautas imbricadas com as condições laborais dos docentes que trabalham nas organizações de ensino vinculadas aos grupos empresariais, foi possível identificar alguns traços das reestruturações provocadas pela financeirização, entre os quais, por relevância, destacam-se: as reformas pedagógicas, o uso de artefatos tecnológicos como cartilhas, disciplinas *online*, ampliação do número de estudantes por professor, difusão de ciclos básicos comuns a várias áreas e, como corolários, a demissão de professores ou a não contratação de novos mesmo quando o número de estudantes aumenta, assim como a substituição de docentes mais titulados por outros de menor custo e, ainda, a conversão de professores em tutores em cursos por meio de EaD.

Foi possível evidenciar, também, que os protestos têm maior protagonismo estudantil, visto que greves docentes podem acarretar em demissões politicamente motivadas.

O avanço dos grupos empresariais de capital aberto sobre o ensino superior é um movimento preocupante para a categoria docente. Entretanto, é uma problemática que carece de maiores aprofundamentos. Longe de esgotar a compreensão e a explicação desse complexo problema – o trabalho docente sob a égide da financeirização – a pesquisa continua a acompanhar o desenrolar da atuação dessas organizações e as consequências geradas aos trabalhadores da educação superior brasileira.

## Referências

- Amorim, L. (2017). *O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor*. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>
- Ânima. (2019). *Portal eletrônico*. Disponível em: <https://www.animaeducacao.com.br/>
- B3. (2019). *Empresas listadas*. Disponível em: [https://www.b3.com.br/pt\\_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm](https://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm)
- Brasil. (1976). *Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976*. Presidência da República. Disponível em: [http://www.normaslegais.com.br/legislacao/contabil/lei6404\\_1976.htm](http://www.normaslegais.com.br/legislacao/contabil/lei6404_1976.htm)
- Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Presidência da República.

---

<sup>8</sup>Ver notas metodológicas e conceituais sobre o tema em FENPROF. (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal*. Disponível em: [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M\\_Html/Mid\\_332/Anexos/JF\\_INCVTE\\_20182.pdf](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M_Html/Mid_332/Anexos/JF_INCVTE_20182.pdf)

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Brasil. (1997a). *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm)
- Brasil. (1997b). *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm)
- Brasil. (2019). *Divisão de temas educacionais*. Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)
- Cade. (2016). *Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior*. Brasília: Ministério da Justiça.
- Carvalho, C. H. A. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), jul-set.
- Chauí, M. S. (1999). *A universidade operacional*. São Paulo: Caderno Mais! Folha de São Paulo.
- Chauí, M. S. (2003). *A universidade pública sob nova perspectiva*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>
- Chesnais, F. (1995). A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. *Economia e Sociedade – Revista do Instituto de Economia da Unicamp*, Campinas, (5), 1-30.
- Contec. (2016). *Oligopólio na educação superior: Uma grave ameaça*. Disponível em: <http://contec.org.br/nota-da-contec-oligopolio-na-educacao-superior-uma-grave-ameaca/#.V28E6PkrKUK>
- CVM. (2016). *Instrução CVM nº 578, de 30 de agosto de 2016 com as alterações introduzidas pelas instruções CVM nº 589/17 e 604/18*. Disponível em: <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/legislacao/instrucoes/anexos/500/inst578consolid.pdf>
- Dol. (2017). *Alunos protestam contra demissões de professores*. Disponível em: <http://m.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-335572-alunos-protestam-contrademissao-de-professores.html>
- Estácio. (2018). *Apresentação institucional*. Disponível em: <https://ri.estacio.br/Download.aspx?Arquivo=iW63B/M7xIdgMRbu1ZxH2w==&IdCanal=yPGuNkEKaLI8qO3oBdHr7Q==>
- Estácio. (2019). *Portal eletrônico*. Disponível em: <http://portal.estacio.br/>
- FENPROF. (2018). *Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal*. Disponível em: [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M\\_Html/Mid\\_332/Anexos/JF\\_INCVTE\\_20182.pdf](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M_Html/Mid_332/Anexos/JF_INCVTE_20182.pdf)
- Games, G. (2017). *Demissão de professores gera protestos em faculdade da Capital*. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/demissao-de-professores-gera-protestos-em-faculdade-da-capital>
- Gomes, T. (2019). *Reportagens e conflitos sociais Ânima, Estácio, Kroton e Ser Educacional 2009 – 2018*. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/dmqwhr7fd33vtnp/Mapeamento%20conflitos%202009%20-%202018.xlsx?dl=0>
- Governo Federal. (2017). *Autarquias integram a administração pública indireta*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/autarquias>
- Gramsci, A. (1980). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Inep. (2011). *Microdados Censo da Educação Superior 2010*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_censo\\_superior\\_2010.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2010.zip)

- Inep. (2015). *Microdados Censo da Educação Superior 2014*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_censo\\_superior\\_2014.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2014.zip)
- Inep. (2018). *Microdados Censo da Educação Superior 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_educacao\\_superior\\_2017.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2017.zip)
- Kroton. (2019). *Portal eletrônico*. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>
- Leher, R. (2011). *Sobre educação a distância*. Disponível em: <https://educabrasil2011.files.wordpress.com/2011/03/sobre-educac3a7c3a3o-a-distc3a2ncia-leher.pdf>
- Leher, R. (2018). *Educação superior, fundos de investimentos e monopolização do setor privado*. Relatório de pesquisa CNPq.
- Lima, A. (2017). *Salas lotadas, infraestrutura, segurança: Estudantes da Faculdade Pitágoras fazem manifestação reivindicando melhorias*. Disponível em: <http://vidadiaria.com.br/index.php/educacao/1292-salas-lotadas-infraestrutura-seguranca-estudantes-da-faculdade-pitagoras-fazem-manifestacao-reivindicando-melhorias>
- Lopes, M., & Rodrigues, N. (2012). *Por melhorias em curso, estudantes protestam em frente a Uniderp*. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/por-melhorias-em-curso-estudantes-protestam-em-frente-a-uniderp#>
- Marx, K. (2013). *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo.
- Mattos, M. B. (2007). Experiências comuns: Escravizados e livres no processo de formação da classe trabalhadora no Brasil. In: *XXIV Simpósio Nacional de História*.
- Maués, O. C. (2015). A expansão e a internacionalização da educação superior. *3ª reunião nacional da ANPEd*, UFSC, Florianópolis.
- MCPES. (2019). *Movimento contra a precarização do ensino superior*. Disponível em: <https://www.facebook.com/MovimentoContraPrecarizacaoDoEnsinoSuperior/>
- Oliveira, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(108), 739-760.
- Pereira, L. D. (2009). Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. *Revista Katál*, Florianópolis, 12(2), 268 – 277.
- Pitágoras. (s.d.). *Manual disciplinas interativas Blended KLS 2.0*. Disponível em: [http://faculdadepitagoras.com.br/SiteAssets/Pit%C3%A1goras\\_S%C3%A3o\\_Luis/Manual-DI-Blended-2.0.pdf](http://faculdadepitagoras.com.br/SiteAssets/Pit%C3%A1goras_S%C3%A3o_Luis/Manual-DI-Blended-2.0.pdf)
- QEDU. (2019). *O que são microdados*. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/glossario/o-que-sao-microdados/>
- Reuters. (2013). *Ser educacional poderá movimentar quase R\$ 1 bi em abertura de capital*. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ser-educacional-podera-movimentar-quase-r-1-bi-em-abertura-de-capital,166137e>
- Scrivano, R. (2016). *Kroton se firma como maior empresa mundial de ensino superior*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>
- Ser Educacional. (2019). *Portal eletrônico*. Disponível em: <https://www.sereducacional.com/>
- Sebim, C. C. (2015). O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no espírito santo – UFES. In: *37 Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: UFSC.
- Sguissardi, V. (2015) Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? *Educação e Sociedade*, Campinas, 36(133), 867-889.

- Sinpro Minas. (2010). *Professores do Pitágoras rejeitam mudança pedagógica*. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/professores-do-pitagoras-rejeitam-proposta-de-mudanca-pedagogica/>
- Sousa, D. (2014). *Fusão que cria maior grupo de educação do Brasil é aprovada*. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,fusao-que-cria-maior-grupo-de-educacao-do-brasil-e-aprovada,1522995>
- Thompson, E. P. (1987a). *A formação da classe operária inglesa I: A árvore da liberdade* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Thompson, E. P. (1987b). *A formação da classe operária inglesa II: A maldição de Adão* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Thompson, E. P. (2001). *As peculiaridades dos ingleses e outros estudos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Ventura, M. (2017). *Cade rejeita fusão da Kroton Educacional com a Estácio*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/cade-rejeita-fusao-da-kroton-educacional-com-estacio-1-21532066>

## Sobre os Autores

### **Thayse Ancila Maria de Melo Gomes**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

[thaymelog@gmail.com](mailto:thaymelog@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6592-4755>

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **Roberto Leher**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

[leher.roberto@gmail.com](mailto:leher.roberto@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5063-8753>

Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

### **Hellen Balbinotti Costa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

[hellenbalbinottic@gmail.com](mailto:hellenbalbinottic@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2705-727X>

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## Sobre as Editoras Convidadas

### **Deise Mancebo**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[deise.mancebo@gmail.com](mailto:deise.mancebo@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-8312-4495>

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Coordenadora da Rede Universitas/Br.

### **Kátia Maria Teixeira Santorum**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[katia.santorum@gmail.com](mailto:katia.santorum@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2830-157X>

Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

### **Carla Vaz dos Santos Ribeiro**

Universidade Federal do Maranhão

[carlavazufma@gmail.com](mailto:carlavazufma@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-5518-9619>

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMA. Integrante da Rede Universitas/Br.

### **Denise Bessa Léda**

Universidade Federal do Maranhão

[denise.bessa.leda@gmail.com](mailto:denise.bessa.leda@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-8696-6126>

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Professora permanente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Membro da Rede Universitas/Br e do Grupo de Pesquisa Psicodinâmica e Clínica do Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.

## **Dossiê Especial** **O Trabalho no Ensino Superior**

### arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 8

20 de janeiro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de  
Pernambuco Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense  
e Universidade Federal de Juiz de  
Fora, Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado  
de Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (University of Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México



education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel