

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: CONTEXTO MERCANTIL DA EDUCAÇÃO¹

Luciane da Silva Nascimento²
Andreia Gomes da Cruz³
Aline de Carvalho Moura⁴

Resumo

Com base na perspectiva histórico-social, o artigo apresenta a discussão sobre o processo de financeirização da educação superior privada, a formação dos oligopólios educacionais e como as formas de contingenciamento de investimentos públicos, no campo científico, atribuem novos valores à ciência refletindo, também, no processo de produção de conhecimento, através do produtivismo acadêmico. Como considerações, afirmamos que boa parte das ações em cursos na educação superior não assumiriam as proporções atuais sem a complacência do Estado.

Palavras-chave: Financeirização da educação; Oligopólios educacionais; Produtivismo acadêmico.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, OLIGOPOLIOS EDUCATIVOS, PRODUCTIVISMO ACADÉMICO: CONTEXTO DEL MERCADO EDUCATIVO

Resumen

Con base en la perspectiva histórico-social, presentamos la discusión sobre el proceso de financierización de la educación superior privada, la formación de los oligopolios educativos y como las formas de contingencia de inversiones públicas, en el campo científico, asignan nuevos valores a la ciencia reflejando, también, en el proceso de producción de conocimiento, a través del productivismo académico. Como consideraciones, afirmamos que buena parte de las acciones en cursos en la educación superior no asumirían las proporciones actuales sin la complacencia del Estado.

Palabras clave: Financiarización de la educación; Oligopolios de la educación; Productivismo académico.

FINANCIALIZATION OF HIGHER EDUCATION, EDUCATIONAL OLIGOPOLIES AND ACADEMIC PRODUCTIVISM: THE MARKET CONTEXT OF EDUCATION

Abstract

The article aims to discuss why the *Novo Ensino Médio* has been claimed by the dominant Brazilian sectors as a window of opportunity to adapt the qualification of the workforce to the demands of companies and the aspirations of young people. We discuss the context of the capital crisis and the transformations in the world of work and the CNI's formulations about the workforce under the motto of Industry 4.0. We conclude that the claimed qualification for the workforce is in line with the *Novo Ensino Médio*, expressing determinants and limits of the capital system itself.

Keyword: Capital crisis; Qualification; High school; Labor-Education.

¹ Artigo recebido em 09/02/2023. Primeira avaliação em 31/03/2023. Segunda avaliação em 04/04/2023. Aprovado em 13/07/2023. Publicado em 23/08/2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i45.57340>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora associada ao Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo; Pesquisadora associada ao grupo de Pesquisa: Estado, Políticas e Espaço Público da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: luciane.estrela@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0950951467818362>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5809-5597>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação. Pesquisadora associada ao Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. E-mail: andreia.gomes25@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8273639620037723>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3953-9199>.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior e Pesquisa em Educação e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências. E-mail: licacmoura@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9092581029501852>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6186-605X>.

Introdução

Nas últimas décadas, vivenciamos a consolidação de uma educação basicamente mercantil, na qual o crescimento do ensino superior privado-mercantil e a progressiva retração do ensino superior público com os desinvestimentos em ciência e tecnologia emergiram como estratégias operativas para a consolidação do processo de mundialização financeira do capital.

Esse processo de financeirização da educação superior privada no Brasil decorre das políticas indutoras da privatização da educação, aceleradas pela ditadura empresarial-militar e intensificadas nos governos subsequentes, cujas porteiras foram abertas em definitivo para o processo de empresariamento da educação. As frações burguesas nacionais têm, com a interlocução internacional das agências coletivas do capital, em especial o Banco Mundial, articulado políticas locais que favorecem o crescimento avassalador da educação terciária. Da mesma forma, investem na conformação de um senso comum em que seria necessária a redução dos recursos públicos aplicados em ciência e tecnologia, como forma de um ajuste fiscal fundamental para a indução das economias de mercado. Entretanto, não deixam de se apropriar do fundo público para as instituições privadas (Fies e ProUni). Na verdade, vemos um progressivo redirecionamento dos gastos públicos para subsidiar o capital privado.

Enquanto as universidades públicas federais e estaduais sofrem com os desinvestimentos e sucessivos cortes dos gastos em infraestrutura, pesquisa e tecnologia, os oligopólios ganharam robustez no ensino superior privado com as fusões que, também, se beneficiam dos ganhos propiciados pela apropriação do fundo público, seja por transferências via parcerias ou pelas isenções fiscais. A partir dessas questões focais, nesse texto, buscamos analisar o processo de financeirização da educação superior privada, a formação dos oligopólios educacionais privados, e como as formas de contingenciamento de investimentos públicos no campo científico seguem uma orientação mercadológica que se reflete, também, no processo de produção de conhecimento. O adensamento das correntes neotecnicistas/produtivistas evidencia um ataque sistemático ao caráter público da educação, da ciência e tecnologia. Tal processo corrobora a apropriação particularista por parte dos setores privados de uma ciência que se adequa a um *modus operandi* extremamente produtivista, com a naturalização de pesquisas particularistas. Nesse

sentido, o produtivismo que se reflete, em especial, nos cursos de pós-graduação, e se consolida como parte do processo de mercantilização nas pesquisas.

Privatização da educação superior e financeirização

O processo de financeirização da educação superior privada no Brasil evidencia pela entrada dos fundos de investimentos em instituições que, anteriormente, pertenciam predominantemente aos grupos familiares que fatiavam a educação no país. É notório que o crescimento desses grupos no comando de instituições privadas de ensino superior adquiriu impulso no período da ditadura empresarial-militar, com o incentivo direto induzido pelas transferências de recursos públicos para o setor (SGUISSARDI, 2008). Antes de analisarmos o recente processo de financeirização da educação superior privada, faremos uma breve exposição para a compreensão do momento histórico que precede a esta etapa no país.

É preciso entender que essa expansão do ensino superior privado foi ainda mais acelerada no período pós-ditadura a partir de uma correlação dura de forças em torno dos projetos educacionais antagônicos que foram, de certa forma, 'conformados' no aparato legal do período (CF de 1988 e LDB 9394/96)⁵. Desta forma, entenderemos como foram possíveis as sucessivas investidas na redução dos gastos com a educação pública aprofundadas nos anos subsequentes, assim como a reforma do aparato jurídico institucional do ensino superior, que possibilitaram a expansão do mercado lastreada pelo escoamento dos fundos públicos de forma vertiginosa através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e demais políticas advindas das parcerias público-privadas (a partir dos anos 2000).

Os ataques à educação pública, à política de ciência e tecnologia e à transferência do fundo público para os setores privados se desenrolaram a partir do avanço da lograda neoliberal por dentro das políticas brasileiras e do avanço da ideologia privatista:

⁵ Segundo Ciavatta (2002, p. 99): "Nos anos 90, acompanhando o movimento internacional de ênfase no resgate da educação fundamental, que tem seu marco mais importante na Conferência de Jomtien, em 1990, ocorre uma retração do Estado brasileiro em relação à universidade pública, à ciência e à tecnologia. A centralização política e administrativa autoritária se manifesta na derrota do projeto das forças progressistas na luta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os trabalhadores da Educação viram o projeto da LDBEN ser descaracterizado na lenta tramitação pelo Congresso Nacional (de 1988 a 1996) e ser substituído por um acordo de gabinetes que resultou na Lei nº 9.394/96".

Essa ideologia privatista ganhou força com o esgotamento do regime militar e se somou a ideias e práticas arraigadas em nosso país. Os grupos econômicos (privados) passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80, desde a retomada do processo inflacionário até a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, passando pela crescente dívida interna – atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes. Omitam, é claro, que o déficit público resultava do favorecimento ao setor privado mediante a inoperância da máquina fiscal, das isenções tributárias, das transferências diretas e indiretas (como as bolsas de estudos para as escolas privadas), dos empréstimos a juros negativos e dos subsídios a fundo perdido. (CUNHA, 2005, p. 321)

Segundo o autor, essa inspiração advém da venda das estatais aos grupos privados, que se acentuava no cenário internacional sob a justificativa de que tal processo seria imperativo na busca da eficiência, da diminuição do déficit governamental e da consolidação da democracia⁶. No Brasil, a lograda neoliberal foi:

[...] hegemônica na campanha eleitoral para a Presidência da República de 1989, no qual vários candidatos (até mesmo social democratas de mais de um partido) elaboraram suas plataformas sobre pontos como a diminuição da amplitude da administração pública e a eliminação dos privilégios de seus funcionários, a passagem para o controle privado (brasileiro e não) das empresas estatais, inclusive das que prestam serviço público, como saúde, previdência social, energia, transporte, abastecimento de água coleta e processamento de lixo. Mais importante ainda, a retirada dos controles governamentais sobre a vida econômica. A educação pública não escapou dos ataques privatistas, que clamavam sua ineficiência, suposto resultado da incapacidade do Estado em administrar o ensino. Neste caso, os privatistas manifestavam sua intenção de receber subsídios governamentais para seus empreendimentos. (CUNHA, 2005, p. 322)

Podemos considerar que essa forma particular da lograda neoliberal, aqui no país, se deu em virtude do incentivo privatista no campo educacional cadenciado pelo regime empresarial-militar. Foi nesse período que ganhou força o privatismo econômico. Essa é a forma específica de privatismo que se adensou a partir dos anos de 1990 no Brasil, e que ganhou materialidade por dentro das sucessivas reformas administrativas do Estado nas décadas posteriores. Obviamente, as relações entre o público e o privado ganharam novos elementos que avançaram na diluição das barreiras que outrora os delimitavam em terrenos específicos. Cunha (2007), analisa o início desse processo que se adensará, ganhando novas materialidades conforme

⁶ É importante salientar que a democracia aqui é entendida como forma burguesa de organização social, econômica e jurídico-parlamentar, de conformação da estrutura capitalista.

as tensões conjunturais e estruturais das políticas educacionais postas entre o mercado e o Estado.

Para compreendermos a entrada do capital financeiro no Brasil, é central destacar a importância da categoria capitalismo dependente em Florestan Fernandes como focal para discutirmos os imbricamentos na organização da educação superior privada a partir dos anos de 1990, lançando um entendimento de que a temática não se esgota na forma dicotômica entre o binômio público x privado. A complexidade que as relações entre essas esferas se desenham, na atualidade, evidencia as contradições de um país de capitalismo dependente. Nossas políticas pós-redemocratização se fizeram na disputa entre os interesses das frações de classes dominantes internas, das pressões advindas do capitalismo internacional mediadas principalmente pelos Organismos Internacionais contra os movimentos do campo progressista em defesa da educação pública. Esse processo evidencia particularidades próprias da nossa realidade de inserção econômica dependente na relação de mundialização da economia:

[...] quando pensa a heteronomia ou dependência, Florestan a precisa por meio do seu conceito de capitalismo dependente. Trata-se, assim, antes de mais nada, de capitalismo. E, em seguida, de capitalismo numa das formas específicas de uma das fases do seu desenvolvimento. Neste sentido, este conceito é ao mesmo tempo estrutural e histórico: define-se como parte de um determinado “sistema de produção”, para usar a expressão pela qual Florestan o designava preferencialmente (o capitalismo); como parte deste “sistema” num determinado momento do seu desenvolvimento na história (o capitalismo monopolista); e como parte que é uma de suas especificidades nesta fase (parte heterônoma ou dependente do capitalismo monopolista). Florestan não formula uma “teoria da dependência”. Sua formulação do capitalismo dependente constitui uma contribuição teórica à teoria do desenvolvimento capitalista. (CARDOSO, 1997, p. 2)

Dessa forma:

As teorizações de Florestan, sobre o capitalismo dependente, nunca abstraem o sistema de classes das formações capitalistas, quer sejam dependentes, autônomas ou hegemônicas. Ao contrário, as classes e suas relações desempenham papel central na sua teoria. Amparado nessas concepções, Florestan não atribui a dependência exclusivamente à dominação externa. Pensa que o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos). Quanto a esses dois fatores, o externo e o interno, diz

que “um não se fortalece sem ou contra o outro” (CSAL , 54). As burguesias locais tomam parte importante nessa articulação. É por meio delas que a articulação se realiza. Por isso, Florestan as identifica como parceiras das burguesias hegemônicas. (CARDOSO, 1997, p. 2-3)

A partir dessa categorização podemos avançar no entendimento de que, nos anos de 1990, as frações das classes hegemônicas, no país, avançaram na reforma do Aparelho de Estado, redefinindo os padrões de intervenção estatal. Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto na subsequente LDBEN 9394/96, presenciamos a entrada de dispositivos que viabilizaram a flexibilização da educação superior atendendo às demandas dos Organismo Internacionais, em especial do Banco Mundial, que cobrava a reforma dos estados e de seus respectivos sistemas de ensino em escala mundial. No que tange especificamente à educação superior o Banco Mundial sinalizava:

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), que propunha, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; que considerava a universidade de pesquisa (neo-humboldtiana) inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa); que recomendava às autoridades que ficassem "atentas aos sinais do mercado", aprovava-se, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei, aprovada como uma espécie de "guarda-chuva jurídico", possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações. Entre eles, destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a mercadoria-educação (Rodrigues, 2007, p. 5 passim). Esse decreto, norma brasileira rara ou única no mundo jurídico educacional, antecipava-se à discussão de um ponto polêmico posto na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, que propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais. (SGUISSARDI, 2008, p.1000-1001)

Se nos anos de 1990 o Banco Mundial propunha as reformas rumo a uma mercantilização da educação, nos anos vindouros os discursos ganharam força e materialidade no cenário internacional e na interlocução nacional. Esse processo de

transformação da natureza do ensino superior foi apontado por Barreto e Leher (2008) que, ao analisarem os discursos do Banco Mundial para a educação superior, através das publicações destinadas a este nível, identificaram as condicionalidades do organismo que propunha a necessidade de deslocamento do modelo universitário para o modelo terciário de educação. Leher (2010) também identificou a conformação definitiva do processo de redefinição da natureza da educação superior durante os anos do governo Lula. É válido salientar que, se no período FHC as flexibilizações foram realizadas por meio das regulamentações legais (incentivos fiscais, subvenção, créditos), foi nos anos dos governos petistas que a educação superior avançou nas parcerias público-privadas, por meio da efetiva privatização do recurso público. Ainda segundo Leher (2010), a lei da inovação e seus complementos estabeleceram as parcerias público-privadas (PPP) na produção do conhecimento e nas atividades relacionadas com a aplicação do conhecimento nos contextos produtivos:

A privatização do recurso público fica patente na medida em que valores que deveriam ser investidos nas universidades – em pagamento de salários a docentes e funcionários em pesquisas – são utilizados para financiar docentes que tentam uma colocação no mercado como empreendedores, sem qualquer risco ou ônus para a sua carreira profissional e sem qualquer custo para as empresas. O conhecimento produzido é o demandado pelo contratante, a saber, a empresa que assim, define o que é dado a pensar na pesquisa. (LEHER, 2010, p. 381)

O processo se intensifica com a edição do Decreto nº 5.205/2014, que regulamenta as fundações de apoio privadas nas instituições federais, eximindo-as das licitações e possibilitando a contratação de pessoal complementar (contratos terceirizados). Nesse cenário, o ProUni possibilitou a compra de vagas nas instituições privadas por meio do uso das verbas públicas e isenções tributárias. O Fies, também introduzido nos anos 2000, chegou para subsidiar o setor privado através de usos do subsídio público (LEHER, 2010). As possibilidades geradas, nesse cenário, confluem com o processo de financeirização da educação superior privada no país. Segundo Sguissardi (2015), a entrada do setor financeiro no ensino superior brasileiro ocorreu, em 2001, com a associação da Kroton (na época, Pitágoras) com o Grupo Apollo International, seguido pela compra da Universidade Anhembí-Morumbi pela Laureate, em 2006, e: “especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007” (SGUISSARDI, 2015, p.872). Esse processo de mundialização do capital avança com o processo de financeirização da educação

superior, culminando na atual oligopolização do mercado educacional, como veremos a seguir.

Oligopólios educacionais privados

A contrarreforma⁷ da educação superior desencadeia a entrada do capital financeiro, ou seja, por meio dos fundos de investimentos nacionais e estrangeiros, da participação de grupos educacionais que vêm de fora e passam a adquirir fatias de grupos educacionais nacionais e, posteriormente, abrem seu capital e comercializam suas ações na Bolsa de Valores. Nesse sentido, a lógica mercantil do processo expansionista da educação superior brasileira deve ser examinada da perspectiva da mundialização financeira do capital (CHESNAIS, 1996), a qual consolida a educação enquanto mercadoria, através de empresas educacionais que depositam no lucro seu principal objetivo.

Complementarmente, os grupos oligopolistas intensificaram suas estratégias nos anos 2000, ao almejamem ser financiados pelo Fundo Público, em uma evidente tentativa de ampliação de resultados operacionais e expansionistas. Além disso, valeram-se do discurso oficial de incluir “estratos excluídos do ensino superior” (LIMA *et al*, 2019).

Um fenômeno interessante oriundo desse período é o caso da Rede Pitágoras. À época, a instituição transformou-se em Kroton Educacional⁸, com a finalidade de participar do processo de aquisição/fusão de empresas educacionais, tornando-se, assim, um grande oligopólio no campo da Educação Superior. Posteriormente, deu prosseguimento ao seu crescimento como empresa educacional, concretizando uma fusão com o grupo Anhanguera. Desse modo, tornou-se a maior companhia de ensino privado do país, bem como a maior empresa educacional do mundo, atingindo

⁷ A contrarreforma desencadeou a “Expansão da privatização da oferta de cursos; liquidação da relação ensino/pesquisa/extensão/; concepção das universidades de forma operacional e pragmática; submissão das atividades acadêmicas a lógica do mercado/capital, e a autonomia das universidades canalizadas para a administração dos recursos financeiros necessários para a manutenção da vida acadêmica”, conforme pontua Agapito (2016, p. 128).

⁸ A Kroton é uma empresa de capital aberto e sua origem remonta a criação do Curso Pitágoras, no ano de 1966, em Minas Gerais. Em 2000, é fundada a Faculdade Pitágoras, que, posteriormente, inicia negociações com o Grupo Apollo dos EUA. Essa aliança foi fundamental, uma vez que a Rede Pitágoras ganhou projeção internacional em gestão educacional para seu projeto de educação superior. Visando entrar no mercado de ações, em 2007, a Rede Pitágoras transforma-se na Kroton Educacional. Disponível em: <https://www.pitagoras.com.br/institucional/nossa-historia/>. Acesso em: 24 mar.2021.

números como: “[...] valor de mercado de R\$ 12 bilhões (US\$ 5,9 bilhões); faturamento anual de R\$ 4,3 bilhões; presente em 835 cidades; mais de um milhão de alunos – 15% do alunado da educação superior brasileira e, aproximadamente, 0,5% da população nacional” (KOIKE e MÁXIMO, 2012, s/p).

Em 2007, a educação superior brasileira passou por novas configurações com a emergência dos grandes fundos de investimento e a conseqüente formação dos grandes conglomerados do ensino superior; ou seja, as empresas educacionais passaram a operar na Bolsa de Valores (IPO) e aquisições através de fundos *private equity*. O movimento de oligopolização da educação superior trouxe algumas questões para o campo da educação, como o encerramento das atividades das pequenas e médias Instituições de Educação Superior Privadas. Por outro lado, dados da Hoper Consultoria (2014) destacam que grandes grupos estão cada vez mais buscando IES menores, em função delas possuírem uma “maior facilidade” em sua gestão; por outro lado, estas IES de pequeno e médio porte não possuem capital suficiente para competir em pé de igualdade com as IES maiores, além de não serem bem avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim, o movimento de consolidação da educação superior é, em nosso país, instrumentalizado pelo capital financeiro, que passou a adquirir IES pequenas, por meio dos fundos de investimentos, consolidando, assim, um novo fenômeno no setor educacional – o gradativo desaparecimento das IES menores. Esse processo correlaciona-se com as mudanças que ocorreram a partir 2007, com as fusões e aquisições de IES brasileiras, e com a participação do capital financeiro, conforme mencionado anteriormente.

Nesse contexto, podemos afirmar que o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) criou as condições necessárias para a ampliação do mercado educacional, contribuindo para a formação dos grandes oligopólios educacionais da educação superior privada. Dois instrumentos contribuíram para isso o ProUni e o Fies. Ambas as ações levaram uma parcela empobrecida da sociedade, jovens e adultos, a ingressar na educação superior. Em troca, as instituições privadas recebiam isenções fiscais, conforme esclarece Chaves (2010).

Outro instrumento normativo importante nesse processo foi o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a Educação à Distância. Na prática,

isso foi essencial para o crescimento do setor privado e para o fortalecimento da abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro (FERREIRA, 2012).

Outra estratégia adotada pelas IES privadas foi investir em cursos de graduação à distância e em cursos rápidos, em função da lucratividade, uma vez que dispendiam menos gastos com essas instituições, principalmente no âmbito da pesquisa. Nesse sentido, “sujeitos à pressão intensa do mercado, os gerentes priorizam os resultados de curto prazo em vez de atividades de longo prazo, que seriam muito mais produtivas para o crescimento como pesquisa e desenvolvimento” (GUTTMANN, 2008, p. 13).

Em 2009, o fundo americano de *Private Equity Avent* comprou 50% das ações da Kroton S.A., no valor de 280 milhões, tendo registrado, neste mesmo ano, 16 transações que envolviam o setor educacional e algumas das principais empresas nacionais: Anhanguera, Estácio, Kroton e Sistema Educacional Brasileiro (SEB). Cabe ressaltar que esta última deixou de operar suas ações na bolsa de valores após vender sua parte para o Grupo Person. No ano seguinte, em 2010, a Anhanguera adquiriu o Grupo Iuni Educacional (IUNI), com grande destaque na região do centro-oeste, onde atendeu 53 mil alunos (RUAS, 2015).

Em 2011, esse movimento de expansão teve continuidade. A Kroton Educacional realizou outra grande aquisição – concretizou a compra do Centro de Ensino Atenas Maranhense (CEAMA), proprietário da Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Com essa aquisição a Kroton passou a contar com 38 *campi* em 28 municípios, distribuídos em nove estados brasileiros. Ainda no mesmo ano adquiriu a Faculdade Educacional de Ponta Grossa, no Paraná, e a Faculdade Sorriso no Mato Grosso. E, para finalizar a ida ao “supermercado educacional”, a Kroton compra a UNOPAR, numa transação de 1,3 bilhão de reais (RUAS, 2015).

Oscar (2012), destaca que a aquisição da UNOPAR pela Kroton foi um grande negócio, em virtude do significativo potencial no campo da educação a distância. Essa transação permitiu a Kroton se consolidar como um dos maiores oligopólios da educação superior, uma vez que a empresa tem como premissa seu posicionamento estratégico – o preço. Diante do quadro apresentado, concordamos com Chaves (2010, p. 491), ao apontar que a educação superior brasileira vive uma tendência: “a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam em um

segmento de mercado) que passarão a ter o controle do mercado da educação superior do país”.

Nesse sentido, a consolidação dos oligopólios educacionais privados traz prejuízos à formação de jovens das camadas subalternadas da sociedade, uma vez que essas empresas operam na lógica da formação pasteurizada, ou seja, pela padronização do ensino sem considerar as diversidades culturais das regiões brasileiras, e sem prezar pela qualidade do ensino ofertado. A padronização, que tem por objetivo o barateamento dos custos para empresa, desconsidera a diversidade necessária à formação do aluno.

Assim, a contrarreforma da educação superior, por meio de uma legislação de cunho neoliberal, ampliou o espaço privado – mercantil. Outro processo presente, nesse período, foram os cortes de financiamento e sucateamento impostos pelas diretrizes governamentais em todas as áreas de conhecimento, em destaque aos campos da educação, da ciência e da tecnologia, que além dos ataques organizacionais e estruturais, vêm sofrendo cortes orçamentários e redução de financiamentos para pesquisa, transformando o espaço de produção de conhecimento em um espaço de disputas.

O valor da ciência e da pesquisa na lógica de mercado

No contexto neoliberal, a lógica de mercado vem ganhando espaço nos ambientes institucionais, impulsionando os processos vinculados à ciência e à pesquisa ao maquinário pró produção, que burocratiza e fragiliza a produção de conhecimento. No Brasil, principalmente a partir do Golpe de 2016, os ataques à democracia, à ciência, à pesquisa e ao serviço público como um todo, promovem um movimento de precarização e desmonte dos serviços que atendem a sociedade.

Através de aproximações e diálogos com Organismos Internacionais, o projeto neoliberal tenta transformar bens e serviços públicos em objetos de mercado, criando regulamentações que enfraquecem o poder público e auxiliam os empreendimentos privados. Nessa lógica, “[...] verifica-se que a ação da corrente neoliberal [...] causa alterações no modo de gerir as políticas, direcionando-as para o benefício do mercado” (TESSARO, COSTA e SOUZA, 2020, p. 8).

O movimento neoliberal atinge e influencia todos os setores, incluindo-se o setor da educação. Ainda na análise de Tessaro, Costa e Souza (2020) as

transformações provocadas pelas políticas neoliberais estão ligadas às mudanças no próprio contexto das políticas educacionais, o que vem precarizando a educação como um todo, atingindo de forma agressiva o trabalho docente. O processo de sucateamento e desvalorização do campo da educação pode ser visto através de:

[...] ações [que] são resultantes da combinação da centralização e descentralização no setor educacional, tais como os mecanismos de regulação de avaliação educacional, projetos de reformas e constantes mudanças na organização de programas de formação e atualização docente. [...] essas mudanças e formas de se tratar as políticas educacionais, a partir do neoliberalismo, estão atreladas à própria reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonia da sociedade de mercado, tendo como vistas a continuidade da organização de mercados comuns, que tem sido uma das estratégias implementadas pelas políticas neoliberais. (TESSARA, COSTA e SOUZA, 2020, p. 12)

A conjuntura atual redefine os papéis e os fins da educação e impõe funções aos níveis de ensino para que atendam as demandas e necessidades da sociedade. Nesse contexto, novas perspectivas são consideradas para o trabalho no ensino superior, uma vez que os debates internacionais (Banco Mundial) e nacionais (MEC) difundem, em seus documentos de orientação das políticas da educação, novas articulações educacionais, indicando preocupações com a ampliação e massificação do ensino como um todo, e mais especificamente com o crescimento direcionado do ensino superior. Na lógica de ampliação e massificação, valores como quantidade, produtividade e mérito encontram sustentação na orientação mercadológica da ordem econômica, social e política da sociedade de mercado, traduzindo, portanto, a forma como a produção se estabelece.

No ensino superior, a lógica do mercado transforma a produção científica em uma espécie de mercadoria, orientando essa atividade, principalmente na pós-graduação, no sentido da produtividade e da quantidade para fins de financiamento, notas e bolsas. Nesse sentido, cabe apresentar alguns apontamentos em relação à posição da ciência e da pesquisa nesse contexto de mercantilização da educação, e das possíveis fragilidades na produção de conhecimento advindos dessa lógica de mercado.

Tendo buscado na ciência uma aliada, a educação, em todos os seus níveis, mas especialmente no ensino superior, se apropria de algumas condições da ciência para desempenhar seus objetivos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, precisamos ter a clareza de que, segundo Cardoso (1996), na concepção de

Florestan Fernandes, a ciência é tomada como um valor, cabendo a pesquisa científica, sistemática e rigorosa explicar a realidade social dentro de determinados parâmetros que devem ser considerados na sociedade.

Para Cardoso (1996), o desenvolvimento científico não resulta unicamente do movimento de construção interna da própria ciência, mas também de condições histórico-sociais que afetam a institucionalização da pesquisa e da formação científica e, além disso, influenciam a mentalidade do cientista e interferem na identificação dos problemas a serem pesquisados.

As escolhas sobre as questões a serem pesquisadas envolvem escolhas da sociedade. No Brasil, a responsabilidade das escolhas é grande, frente às problemáticas que giram em torno das necessidades e das questões da população (CARDOSO, 1996). Além disso, deve-se considerar a visão rasa e superficial que uma parcela da população e parte do governo têm da importância e da responsabilidade do conhecimento científico e do desenvolvimento de pesquisas para o crescimento sócio-político-econômico brasileiro, e melhor condição de bem-estar social.

Pensando nos problemas a serem pesquisados e a relevância das escolhas feitas pela sociedade para sanar esses problemas, Cardoso (1996) se questiona sobre o que, de fato, faz sentido procurar conhecer. Ela é categórica quando afirma que a resposta a esta problemática está na identificação dos problemas que tenham relevância, não só teórica ou acadêmica, mas, principalmente, social. Tais problemas não estão postos e não estão dados. É preciso construí-los, a partir de determinado campo teórico, dentro de determinado contexto e situação advindos da própria sociedade na qual esses problemas surgem.

Ao refletir determinados modelos de investigação segundo demandas e necessidades da sociedade em determinado momento histórico, devemos questionar a quem serve o conhecimento produzido e qual seu valor no atual contexto de mercado, em que tudo se compra e tudo se vende, seja com dinheiro, bolsas científicas, financiamentos de projetos, qualificação profissional, reconhecimento ou mérito no espaço de trabalho. Vilaça e Palma (2013) afirmam que existe um valor de mercado científico onde as pesquisas e a produção de conhecimento transformaram-se em moedas vigentes em uma espécie de mercado de publicações.

Ainda seguindo a análise de Vilaça e Palma (2013), é importante pensar que as disputas no campo da ciência e os interesses pela pesquisa no seu sentido

institucional ultrapassam os objetivos epistemológicos e metodológicos do conhecimento, reproduzindo os objetivos que a sociedade de mercado impôs à educação, aos docentes e aos pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento, abrangendo o setor educacional, atingindo, principalmente, o ensino superior.

Para Tessaro, Costa e Souza (2020), o setor educacional tem sido influenciado pelas ações e políticas de gerenciamento neoliberais, onde as expressões e as pressões da cultura dominante têm invadido o ambiente acadêmico com foco na manutenção e legitimação de um sistema, no qual a qualidade da educação e de suas produções estão sendo secundarizadas ao prisma dos números e da quantificação de resultados.

Menna-Barreto (2012, p.47) denuncia a superficialidade dos números e as consequências das pressões produtivistas não só nos resultados das produções, mas sobre a saúde, afirmando que o cenário acadêmico é “fonte direta e indireta de vários impactos negativos na saúde física e mental do corpo docente”. Esse movimento de adoecimento e precarização do trabalho docente estão vinculados à pressão produtiva de conhecimentos para determinados fins.

Ainda na discussão de Menna-Barreto (2012), a concepção do papel social do docente e pesquisador, no ensino superior, vem se aproximando da ideia de ciência atrelada a um negócio, uma vez que possui objetivos específicos e estreitos, o que não abrange o papel social da ciência, “o que antontem era ciência, ontem virou ciência e tecnologia e hoje passa a atender por ciência, tecnologia e inovação, curiosa expansão de denominação para significar estreitamento de objetivos” (MENNA-BARRETO, 2012, p. 47). O estreitamento de objetivos na vida acadêmica, conduzido para uma direção de formação para produção que vem alimentando o produtivismo acadêmico-científico e o mercado de trabalho no contexto neoliberal.

A problemática do produtivismo carrega questões ideológicas e traços de uma sociedade de mercado voltada para uma preocupação com a produção. Menna-Barreto (2012, p. 49) afirma que,

O termo produtivismo é um neologismo interessante que caracteriza uma distinção com as palavras-raiz: produto, produção, produtor, produtivo, produtividade, etc. O traço definitivo do neologismo está na identificação de uma ideologia associada, que me parece residir na ênfase (senão exclusividade) dos números. (MENNA-BARRETO, 2012, p. 49)

A ênfase nos números e na quantificação de produtos em virtude das inúmeras avaliações que cercam o contexto acadêmico alimentam o movimento produtivista e provocam desgaste no mundo da pesquisa, e no trabalho do docente e pesquisador. Segundo a análise de Trein e Rodrigues (2011, p.769):

Um mal-estar assombra a Academia: o mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e o seu canto de sereia – o produtivismo. Professores, pesquisadores e estudantes universitários, e até mesmo os chamados “gestores de Ciência & Tecnologia”, enfim, a Academia parece estar desagradada e, em alguma medida, degradada pela direção e pelo ritmo do desenvolvimento das transformações em curso no chamado sistema brasileiro de ciência e tecnologia. (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 769)

Trein e Rodrigues (2011, p. 780) argumentam que o produtivismo na academia, “é o resultado lógico necessário da subsunção do valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca”, o que imprime às produções acadêmicas algumas características próprias da sociedade do valor de mercado. Para Gonçalves (2012, p. 19), “uma sociedade fundada na busca do aumento máximo da produtividade para a conquista do mercado demanda um conhecimento específico, subordinado a uma temporalidade própria”, pois as práticas instituídas na academia não são naturais, são resultados de uma construção histórica “na medida em que são instituídas em determinadas circunstâncias e que são reproduzidas por meio de instituições historicamente criadas” (GONÇALVES, 2012, p. 22).

A reprodução institucional dos valores da sociedade de mercado vem precarizando as condições do trabalho docente, impactando as práticas de pesquisa e fragilizando a produção de conhecimento. A naturalização das pressões no campo acadêmico imprimiu o termo produtivismo na discussão sobre a pesquisa, e na forma como vem sendo introjetado nas práticas de pesquisa e no trabalho docente, no ensino superior.

Considerando a naturalização das pressões por produção em busca de metas e números, apontamos uma preocupação com a produção de conhecimento e as possíveis fragilidades de pesquisa que advêm desse contexto de sucateamento imposto à educação e, conseqüentemente, à ciência e à pesquisa.

No contexto da sociedade de mercado, a pesquisa está relacionada aos processos sociais, políticos e econômicos. Essa relação aparece, diretamente, no desenvolvimento de projetos, de estudos e de pesquisas que buscam atender a determinadas demandas, e, indiretamente, na internalização dos valores

produtivistas, quantitativistas, academicistas e meritocráticos que orientam o trabalho científico na lógica de produção atual.

Alves-Mazzotti (2003) afirma que os problemas relacionados às produções acadêmicas não são recentes. Pelo contrário, a autora aponta que com a criação de cursos de pós-graduação, principalmente a partir da década de 1970, a produção acadêmica ampliou-se consideravelmente. Em meio ao crescimento da pós-graduação e também das produções acadêmicas, começaram a surgir, na pesquisa, alguns problemas decorrentes da exigência dessa produção. Dentre eles, Alves-Mazzotti (2003, p. 34) destaca:

- a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e e) divulgação restrita dos resultados.

O campo da pesquisa e da produção de conhecimento, tanto no que diz respeito ao trabalho investigativo e produções acadêmicas propriamente ditas, quanto às perspectivas epistemológicas e metodológicas e aos procedimentos investigativos, têm questões que merecem ser analisadas e debatidas. Por esse motivo, muitos são os cuidados que devem permear a pesquisa, na tentativa de se evitar fragilidades e especulações que servirão de mais ataques à educação, à pesquisa e à ciência.

Considerações finais

Este estudo se propôs a apresentar um percurso histórico-social das ações das correntes neoliberais nos processos educacionais. Discutiu-se as interferências do Estado na economia e, em contrapartida, a instauração de políticas reformistas visando a implementação do chamado Estado-mínimo, no qual as políticas, incluindo-se as políticas públicas educacionais, estão sendo atacadas.

Neste íterim, as novas configurações do campo da educação não devem ser analisadas de formas isoladas, mas sim compreendidas à luz de processos complexos como a financeirização e o processo de privatização da educação. Nesse sentido, afirmamos que boa parte das ações em curso no campo da educação superior, em nosso país, não assumiria as proporções atuais sem a complacência do Estado, ou seja, políticas públicas de transferência de recursos públicos para setor privados via discurso de democratização do acesso (ProUni e Fies) e que induziram o processo

expansionista, com o aumento das matrículas ao mesmo tempo que presenciamos a sua concentração e centralização do setor.

Conjuntamente à aprovação dos marcos legais liberalizando o empresariamento da educação e conseqüentemente a abertura de capitais na Bolsa de Valores, esse processo incentivou o setor privado, que passou a operacionalizar através da gestão de grandes fundos de investimentos. Em contrapartida, as universidades públicas vêm enfrentando diversos cortes em seus orçamentos, impactando inclusive na sua infraestrutura.

Outro ponto nevrálgico da nossa discussão está relacionado a problemática do financiamento no ensino superior e a mudança da lógica da pesquisa para atender as demandas de mercado no campo da ciência, por meio da análise sistemática de bases teóricas, trazendo à cena seus princípios e ações direcionados à sociedade, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras, que sofreram e sofrem as influências das dinâmicas econômicas e mercadológicas que direcionam as ações e intenções políticos-governamentais no Brasil. Por fim, os desafios postos ao caráter público do ensino superior, da pesquisa e das políticas de Ciência e Tecnologia reiteram a necessidade de permanente mobilização e luta em defesa de um fundo público exclusivo à educação pública. Também evidenciamos a necessidade de regulamentação interna do processo de financeirização da educação.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AGAPITO, A. P.F. Ensino superior no brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n.32, jul/dez, p.123-140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>. Acesso em: 17 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p123-140>.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL Lei nº10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.&text=%C2%A7%203o%20Os%20cursos,preju%C3%ADzo%20para%20o%20aluno%20financiado. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 21 de mar.2022.

CARDOSO, M. L. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes.** “Coleção Documentos”, Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, jul./1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em 22 abr. 2022.

CARDOSO, M. L. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

CHAVES, V. L. J. Expansão e privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>.

CESNAIS, F. **Mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>.

CUNHA, L. A. Privatismo econômico e ideológico. In: CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005, p. 323-377.

EDUCAÇÃO, H. **Análise setorial Hoper do ensino superior privado do Brasil/2014**. Foz do Iguaçu-PR, 2014.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/577_3. Acesso em: 21 de mar. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i36.39622021>.

GONÇALVES, C. W. P. Para além da crise de paradigmas: a ciência e seu contexto. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, v.21, n. 49, p. 10-23, jan. 2012.

GUTTMANN, R. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, n. 82, p. 11-33, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n82/01.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

KOIKE.B.; MÁXIMO, L. Fusões batem recordes no setor da educação. **Valor Econômico**, 09 de janeiro de 2012. Disponível em:<http://www.ihu.unisinos.br/sobre-ihu/172-noticias/noticias-2012/505543-fusoes-batemrecordenosetordeeducacao>. Acesso em: 24 mar. 2021.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamound, 2010, p. 369-412.

LIMA, J. et al. Financeirização e oligopolização no ensino superior privado – mercantil brasileiro: a sestra e a destra. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.9, n.2, p.1-23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/82457/52324>. Acesso em: 17 de mar. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-82457>.

MENNA-BARRETO, L. Produtivismo além dos números. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, v.21, n. 49, p. 46-50, jan. 2012.

OSCAR, N. A maior aquisição da história da educação: a Kroton leva a Unopar. **Exame.com**, online, edição 1008, matéria veiculada em 25/01/2012(a). Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1008/noticias/a-maior-venda-da-historia>. Acesso em: 21 de mar. 2021.

RUAS, C. M.S. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

TESSARO, N. S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. F. M. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, n. 56, p. 1-15, e10727, jan./mar. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/10727-84807-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.10727>.

SAAD FILHO, A. Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo? **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.1, n.3, Edição Especial – Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14547/8275>. Acesso em: 12 de dez. 2022.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 de set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mm7qsk7QXtTLHKD6DqdR5Kv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 467-484, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3pjhCJJHd8qWghnnm57tch/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200013>.