

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Henrique Caetano Vian

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil

Uberlândia
2024

Henrique Caetano Vian

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO/UFU) como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais

Orientador: Prof. Dr. Mirlei Fachini Vicente Pereira

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V614 Vian, Henrique Caetano, 1999-
2024 Território e educação a distância [recurso eletrônico] : financeirização e
digitalização do ensino superior
privado no Brasil / Henrique Caetano Vian. - 2024.

Orientador: Mirlei Fachini Vicente Pereira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.662>
Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Pereira, Mirlei Fachini Vicente, 1981-
, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 549, PPGGEO				
Data:	31 de janeiro de 2024	Hora de início:	08h:30m	Hora de encerramento:	12h:00m
Matrícula do Discente:	12212GEO002				
Nome do Discente:	Henrique Caetano Vian				
Título do Trabalho:	Território e educação a distância: Financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	DINÂMICAS TERRITORIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se na Sala 14 [On-line], no Campus Santa Mônica [Webconferencia.rnp.br], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Adriana Maria Bernardes da Silva - UNICAMP](#); [Denis Castilho - IESA - UFG](#) e [Mirlei Fachini Vicente Pereira - IG/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Mirlei Fachini Vicente Pereira - IG/UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Maria Bernardes da Silva, Usuário Externo**, em 31/01/2024, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mirlei Fachini Vicente Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/01/2024, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Castilho, Usuário Externo**, em 31/01/2024, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5131041** e o código CRC **FB201EB5**.

Referência: Processo nº 23117.005815/2024-59

SEI nº 5131041

Henrique Caetano Vian

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO/UFU) como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais

Uberlândia, 31 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mirlei Fachini Vicente Pereira (Orientador)

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Bernardes da Silva

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Prof. Dr. Denis Castilho

Universidade Federal de Goiás - UFG

Agradecimentos

Ao professor Mirlei Pereira, orientador desta pesquisa, por ter me guiado em praticamente toda a minha trajetória acadêmica. Seus ensinamentos não apenas influenciaram os rumos desta pesquisa, mas também foram fundamentais para meu desenvolvimento como geógrafo e pesquisador. Agradeço sinceramente pelo estímulo contínuo, pelos conselhos valiosos e pela confiança depositada em mim ao longo destes anos. Espero ter correspondido às suas expectativas quanto à leitura crítica deste mundo em movimento, algo que você tão dedicadamente promove.

À professora Gláucia Gomes (UFU) e ao professor Fábio Tozi (UFMG), por comporem a Banca Examinadora e pelas ricas contribuições na defesa do projeto que deu origem a este trabalho. Ao professor Fábio, novamente, e à professora Adriana Bernardes (Unicamp), pela participação, leitura atenta e contribuições valiosas em nosso Exame de Qualificação. À professora Adriana, mais uma vez, e ao professor Denis Castilho (UFG), pelo aceite em compor a Banca Examinadora da defesa final deste trabalho e pelos apontamentos críticos e generosos.

Aos meus amigos de pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia, Matheus Ferreira, Renata de Melo, Fabiane Ripplinger e Analine Parente, pela troca de conhecimentos, desabafos e bons momentos.

Às minhas amigas geógrafas de outras instituições, Deborah Alves e Amanda Almeida, pela parceria contínua e pelas viagens compartilhadas em diferentes eventos acadêmicos nestes dois anos.

Aos meus amigos de/em Uberlândia, em especial Luiza, Rafael, Samuel, Guilherme e Flávia, pelas conversas, risadas e desabafos compartilhados há tantos anos.

Ao Diego, técnico do Laboratório de Ensino de Geotecnologias (LAEG), companheiro de cafés vespertinos, pela solicitude em sanar minhas dúvidas e avaliar, em primeira mão, os mapas que realizei para este trabalho. Também, ao Alison, técnico da Coordenação de Extensão do Instituto de Geografia (COEXT-IG), que nos acompanhou em muitos cafés e sempre foi muito prestativo.

À minha mãe, por todo o apoio e por sempre vibrar positivamente durante minha trajetória. Ao meu pai, por também ter me permitido chegar até aqui. Aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, que estiveram comigo em parte desta jornada.

Ao Instituto de Geografia (IGUFU), pela disponibilização de infraestrutura e concessão de auxílios financeiros para viagens realizadas ao longo destes anos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento desta pesquisa.

“A cidadania plena é um dique contra o capital pleno”

Milton Santos em “Por uma outra globalização”

Resumo

A imbricação dos processos de financeirização e digitalização produz uma nova situação geográfica para a educação superior no Brasil. Tal situação, erigida pela difusão vertiginosa da modalidade de educação a distância no território brasileiro nos últimos anos, é, em grande parte, capitaneada por um setor educacional privado-mercantil oligopolizado e intimamente associado ao mercado financeiro mundial. Compõem este setor grandes corporações de ensino com capital aberto na Bolsa de Valores, tais como a Cogna Educação, a YDUQS, a Ânima Educação e a Ser Educacional. Essas empresas de ensino, consolidadas a partir de uma relação simbiótica entre Estado e Mercado, do ingresso de fundos financeiros no setor educacional, da captação de fundos públicos, da abertura de capitais e de processos de fusões e aquisições, hoje demonstram um significativo interesse em realizar uma “transformação digital”. Por meio da difusão da modalidade de educação a distância (EAD), aparelhada pela ampliação das possibilidades técnicas no conjunto do território, tais empresas ampliam sua capilaridade territorial a um custo bastante reduzido, hoje sobretudo na forma de polos de educação a distância, que constituem os fixos geográficos mais visíveis da difusão da modalidade EAD no Brasil. Há, ainda, a produção de uma psicofera neoliberal que se alastra no imaginário coletivo, legitimando a digitalização da educação e a propagação de cursos cada vez mais aligeirados e alinhados ao tempo rápido das corporações. Por meio do levantamento dos polos EAD das corporações de ensino, evidenciamos que o uso do território, tratado como recurso, segue uma lógica competitiva unívoca, adquirindo contornos notavelmente similares. Observa-se um relativo adensamento da oferta da educação superior a distância em grandes centros urbanos, especialmente na Região Concentrada do país – áreas mais propícias, pois mais lucrativas ao mercado educacional a distância. Nesses espaços, há uma concentração de densidades técnicas e informacionais, aliada a um número substancial de potenciais consumidores. Também, nesses espaços, a aceleração contemporânea se configura de certa maneira ampliada, constituindo uma sincronização despótica que atende às exigências da globalização atual. Entretanto, hoje, torna-se cada vez mais necessário considerar o alastramento da educação a distância em subespaços que não correspondem aos grandes centros urbanos. Municípios cujo patamar demográfico é superior a 20.000 habitantes se mostram como espaços de potencial interesse para esse mercado educacional a distância, o que adiciona complexidade à análise desse processo. Há que se considerar, ainda, os impactos decorrentes dessa disseminação, frequentemente eclipsados pelo discurso de "democratização do acesso ao ensino superior no Brasil". Estes impactos incluem a concentração de matrículas no seio de um setor privado orientado pelo lucro, a propagação de modelos educacionais aligeirados e de qualidade reduzida, a marginalização ou sobrecarga do papel docente e sua precarização, entre outras consequências.

Palavras-chave: Uso do território; Ensino Superior; EAD; Globalização; Setor educacional privado-mercantil-financeirizado.

Abstract

The interplay of financialization and digitalization processes produces a new geographical situation for higher education in Brazil. This situation, built by the dizzying spread of distance education in Brazilian territory in recent years, is largely led by an oligopolized private-mercantile educational sector closely associated with the global financial market. This sector comprises large education corporations with stocks traded on the stock exchange, such as *Cogna Educação*, *YDUQS*, *Ânima Educação*, and *Ser Educacional*. These education companies, consolidated through a symbiotic relationship between the State and the Market, the influx of financial funds into the education sector, the raising of public funds, the opening of capital, and merger and acquisition processes, now show significant interest in carrying out a "digital transformation". Through the dissemination of distance education, equipped with the expansion of technical possibilities across the territory, these companies extend their territorial reach at a significantly reduced cost, primarily in the form of distance education centers, which constitute the most visible geographical fixtures of the spread of distance education in Brazil. There is also the production of a neoliberal psychosphere spreading in the collective imaginary, legitimizing the digitalization of education and the propagation of increasingly accelerated courses aligned with the fast pace of corporations. By surveying the distance education centers of education corporations, we demonstrate that the use of territory, treated as a resource, follows a univocal competitive logic, acquiring remarkably similar contours. There is a relative densification of distance higher education offerings in major urban centers, especially in the Concentrated Region of the country – areas more conducive and profitable to the distance education market. In these spaces, there are concentrations of technical and informational densities, as well as a higher concentration of potential consumers. Additionally, in these spaces, the contemporary acceleration is somewhat expanded, constituting a despotic synchronization that meets the demands of current globalization. However, it is increasingly necessary to consider the spread of distance education in subspaces that do not correspond to major urban centers. Municipalities with a population exceeding 20,000 inhabitants emerge as spaces of potential interest for this distance education market, adding complexity to the analysis of this process. One must also consider the impacts resulting from this dissemination, often overshadowed by the discourse of "democratization of access to higher education in Brazil". These impacts include the concentration of enrollments within a profit-oriented private sector, the spread of accelerated and low-quality educational models, the marginalization or overload of the teaching role and its precariousness, among other consequences.

Keywords: Use of territory; Higher Education; Distance Learning; Globalization; Private-mercantile-financialized educational sector.

Lista de figuras

Figura I.	Educação superior a distância e uso do território brasileiro sob os processos de financeirização e digitalização - síntese da situação geográfica de estudo.....	26
Figura 3.1.	Materiais publicitários voltados à captação de novos parceiros.....	119
Figura 3.2.	Página inicial do site da Anhanguera.....	149
Figura 3.3.	Valores de mensalidades em cursos de graduação a distância da empresa Anhanguera.....	151
Figura 3.4.	Apologia à flexibilidade temporal da EAD em materiais publicitários do SEPMF.....	154
Figura 3.5.	Apologia à flexibilidade locacional da EAD em materiais publicitários do SEPMF.....	155

Lista de gráficos

Gráfico 1.1.	Número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil – 1995-2021.....	55
Gráfico 1.2.	Evolução de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa no Brasil – 1995-2021.....	56
Gráfico 1.3.	Matrícula de graduação na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa - Brasil 2009-2017.....	63
Gráfico 1.4.	Fusões e aquisições no setor educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino – 2008-2022.....	66
Gráfico 1.5.	Total acumulado de F&A realizadas pela Cogna, YDUQS, Ser e Ânima – 2007-2022.....	66
Gráfico 2.1.	Mediana de latência (ms) por estado brasileiro, 20 nov./2023.....	88
Gráfico 2.2.	Evolução no número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – Brasil, 2011-2021.....	95
Gráfico 2.3.	Porcentagem de estudantes de ensino superior em instituições privadas, por país – 2013 e 2020.....	97
Gráfico 2.4.	Porcentagem de pessoas entre 25-34 anos que possuem nível superior, por país – 2011 e 2021.....	98
Gráfico 2.5.	Número de polos EAD, por categoria administrativa de IES, Brasil (2014-2021).....	104
Gráfico 2.6.	Evolução do número de matrículas e de cursos de graduação a distância, Brasil (2000-2021).....	105
Gráfico 3.1.	Polos EAD por empresa de ensino superior, por Região do Brasil (jan./jun. 2023).....	124
Gráfico 3.2.	Polos EAD por empresa de ensino superior, por Unidade da Federação (jan./jun. 2023).....	126
Gráfico 3.3.	Porcentagem de municípios com no mínimo um polo EAD do SEPMF, por UF (jan./jun. 2023).....	127

Lista de mapas

Mapa 2.1.	Densidade do acesso fixo à internet no Brasil.....	85
Mapa 3.1.	São Paulo – SP: concentração populacional por distrito e polos de educação a distância.....	130
Mapa 3.2.	Cogna Educação – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância (2023).....	131
Mapa 3.3.	YDUQS – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância (2023).....	132
Mapa 3.4.	Ânima Educação – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância (2023).....	133
Mapa 3.5.	Ser Educacional – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância (2023).....	134
Mapa 3.6.	Cogna Educação – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023).....	135
Mapa 3.7.	YDUQS – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023).....	135
Mapa 3.8.	Ânima Educação – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023).....	136
Mapa 3.9.	Ser Educacional – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023).....	136

Lista de tabelas e quadros

Tabela 1.1.	Corporações do setor educacional privado-mercantil-financeirizado e IES subsidiárias (2023).....	47
Tabela 1.2.	Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa no Brasil – 1995-2021.....	56
Tabela 2.1.	Domicílios (%) com acesso à internet, por região.....	85
Tabela 2.2.	Domicílios (%) com acesso à internet, por classe socioeconômica.....	86
Tabela 2.3.	Domicílios (%) com equipamentos usuais para acesso à internet, por região e classe.....	86
Tabela 3.1.	Polos EAD – Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional (jan./jun. 2023).....	123
Tabela 3.2.	Polos EAD por empresa de ensino superior, por região, Brasil (jan./jun. 2023).....	124
Tabela 3.3.	Polos EAD por empresa de ensino superior, por Unidade da Federação, Brasil (jan./jun. 2023).....	127
Tabela 3.4.	Municípios com ou sem polo EAD do SEPMF, por Unidade da Federação, Brasil (jan./jun. 2023).....	128
Tabela 3.5.	Cidades mais populosas e com mais polos de educação a distância do SEPMF (2023).....	129
Quadro I.	Estados da técnica, da política e psicosfera de afirmação dos processos de financeirização e digitalização do Ensino Superior no Brasil contemporâneo.....	160

Lista de siglas e abreviaturas

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABRAES	Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino Superior
AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
AP	Amapá
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
B2B	<i>Business To Business</i>
B2C	<i>Business To Customer</i>
B3	Bolsa de Valores brasileira
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAE	<i>Crédito com Garantia Estatal</i>
CE	Ceará
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CONFINS	Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social
CREDOC	Programa de Crédito Educativo
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a distância
ENF	Empresa não-financeira
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FADERGS	Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul

FAMA	Faculdade de Macapá
FCT	Faculdade de Tecnologia e Ciência
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPB	Faculdade Internacional da Paraíba
GATS	<i>General Agreement of Trade in Services</i>
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibmec	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IBMR	Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação
IDEC	Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPO	<i>Initial Public Offering</i>
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
MA	Maranhão
MDB	Movimento Democrático Brasileiro (partido político)
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismo Internacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Pará
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PF	Pessoa Física
PI	Piauí

PIS	Programa de Integração Social
PJ	Pessoa Jurídica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional e Educação
PR	Paraná
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
S.A	Sociedade Anônima
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SEPMF	Setor educacional privado-mercantil-financeirizado
SIMET	Sistema de Medição de Tráfego Internet
SINEAD	Sistema Nacional de Educação a Distância
SP	São Paulo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TO	Tocantins
UNA	Centro Universitário UNA
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNG	Universidade Guarulhos
UNIBH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICURITIBA	Centro Universitário Curitiba

UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFAEL	Centro Universitário Fael
UNIFG	Faculdade dos Guararapes
UNIME	União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura
UNINABUCO	Centro Universitário Joaquim Nabuco
UNINASSAU	Centro Universitário Maurício de Nassau
UNINORTE	Centro Universitário do Norte
UniRitter	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISOCIESC	Centro Universitário Sociedade Educacional de Santa Catarina
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UnP	Universidade Potiguar

Sumário

Introdução	A dupla tirânica rumo à educação superior brasileira.....	21
Capítulo 1	Da reestruturação econômica e espacial à financeirização da educação superior no Brasil.....	30
1.1.	Reestruturação econômica e espacial do fim do século XX	30
1.2.	A razão neoliberal do mundo contemporâneo.....	33
1.3.	A financeirização da economia e sua extensão ao território e à vida social.....	38
1.4.	Financeirização da educação superior: olhares para o “setor educacional privado-mercantil-financeirizado” brasileiro”.....	47
1.4.1.	Conexões entre o Estado e o mercado educacional.....	57
1.4.2.	Fundos de investimentos e seus interesses na educação superior privada.....	58
1.4.3.	Conversão de fundos públicos em fundos de acumulação de capital.....	60
1.4.4.	IPOs, fusões e aquisições do setor educacional privado..	63
1.4.5.	A educação superior entre valor de uso e valor de troca.....	68
Capítulo 2	Da informatização do território à transformação digital da educação.....	71
2.1.	A informatização do território brasileiro e o adensamento do meio técnico-científico-informacional.....	71
2.2.	Constituição e radicalização do meio técnico-científico-informacional no Brasil: as bases e os limites da educação a distância.....	80

2.3.	A digitalização da educação no Brasil: a nova guinada do setor educacional privado-mercantil-financeirizado.....	92
2.3.1.	O Brasil como um mercado educacional profícuo para a EAD.....	93
2.3.2.	O “quebra-cabeça normativo” da educação a distância e o setor educacional privado-mercantil-financeirizado.....	99
2.3.3.	A transformação digital do setor educacional privado-mercantil-financeirizado.....	107
Capítulo 3	O território como recurso para a educação superior a distância.....	114
3.1.	A lógica territorial do setor educacional privado-mercantil-financeirizado: algumas notas.....	114
3.1.1.	Densidades no território nacional.....	122
3.1.2.	Densidades regionais do ensino a distância.....	123
3.1.3.	Densidades por Unidade da Federação (UF).....	125
3.1.4.	Metrópoles, capitais estaduais e uma nota sobre o caso de São Paulo – SP.....	129
3.1.5.	Mapeamento topológico e de densidades.....	130
3.1.6.	O uso do território como recurso.....	137
3.2.	População discente a distância: renda, tempo e espaço.....	145
3.2.1.	Razões financeiras: <i>quem e quanto?</i>	147
3.2.2.	Razões temporais: <i>quem e quando?</i>	153
3.2.3.	Razões locacionais: <i>quem e onde?</i>	155
Conclusões	Pelo expurgo da dupla tirânica da educação.....	158
Referências	164

Introdução

A dupla tirânica rumo à educação superior brasileira

O atual período histórico é, em grande medida, regido por uma dupla tirânica. A finança globalizada, primeira déspota, detém o bastão de comando capaz de conduzir, em escala mundial, a economia, a política, a cultura e a sociedade em prol de sua própria benesse. A informação hegemônica, segunda tirana, atua em conformidade com a primeira, sustentando-a a partir da produção de sistemas técnicos sofisticados e também de um sistema ideológico, ambos necessários para tornar comandos financeiros cada vez mais fluidos e eficientes nos territórios. A fluidez traduz-se em condição para a competitividade, símbolo que estampa a complexa tecitura do mundo globalizado.

A questão da fluidez do espaço agora se coloca em outros termos. Como a informação e as finanças passam a ser dados importantes, senão fundamentais, na arquitetura da vida social, o espaço total de um país, isto é, o seu território, enquanto suporte da produção em todas suas instâncias, equivale ao mercado (SANTOS; SILVEIRA, 2000).

A violência do dinheiro (sob a égide da finança) e a violência da informação orientam, destarte, o processo de globalização (SANTOS, 2015 [2000]). Todo processo, sabemos, está inserido em um contexto espaço-temporal. Um contexto, por sua vez, refere-se a um conjunto de circunstâncias que envolvem um evento ou uma situação. Na perspectiva de Milton Santos, a globalização é circunstanciada pela coalizão de, ao menos, quatro fatores: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e o motor único. São eles que, por sua vez, potencializam o denominado “alargamento dos contextos” (SANTOS, 2017 [1996]) constituindo, ao final, uma unicidade contextual¹: a totalidade-mundo – isto é, a mundialização do espaço geográfico² (SANTOS, 2013 [1994]). Nesse sentido, a globalização

¹ Com base no autor, tal unicidade não significa “união”, mas “unificação”.

² Globalização e mundialização são conceitos ontologicamente siameses, embora epistemologicamente contrastantes. Em outros termos, apesar de se referirem a um mesmo processo, há diferenciações acerca do *locus* de desenvolvimento e dos usos teóricos de cada um deles. Enquanto o primeiro ganhou notoriedade na literatura anglo-saxônica e no vocabulário de grandes organizações internacionais, a segunda foi trabalhada, sobretudo por

é, ao mesmo tempo, um *processo* e um *contexto* geográfico caracterizante do atual período histórico.

O alargamento dos contextos é acompanhado, dialeticamente, por “impulsos globais” (RIBEIRO; SILVA, 2004) instrumentais a um “pensamento único” (SANTOS, 2015 [2000]). Estes impulsos, por outro lado, não atingem todos os lugares da mesma forma, culminando na existência do que Santos (2017 [1996]) denominou como “lugares globais complexos” e “lugares globais simples”. A intensidade com que os impulsos globais atingem diferentes contextos depende diretamente das condições materiais e imateriais de cada um dos lugares, as quais podem figurar como suportes ou obstáculos à implantação do “novo”.

Nos termos de nossa pesquisa, o “novo” em questão pode ser entendido como a modalidade de educação superior a distância – e, capturando de forma ainda mais abrangente e atualizada o fenômeno estudado, também como o processo em curso de digitalização da educação. Com base em Oliveira (2009), interpretamos a digitalização da educação como um dos resultados da globalização sobre o “serviço educacional”, possibilitado pelo adensamento do meio técnico-científico-informacional nos lugares (configuração geográfica que dá suporte à globalização) e pelo controle político-normativo e discursivo de agentes nacionais, como os Estados e as empresas de ensino, e internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Neste tocante, a educação a distância (EAD), uma modalidade de ensino relativamente antiga, originalmente realizada por meio de cartas e via televisão no século XX, passou por uma renovação mais recente impulsionada por atributos técnicos e informacionais, tais como o uso de computadores e a internet. Cabe-nos, nesses termos, a tarefa de compreendê-la em seu movimento histórico e em sua atual situação geográfica (SILVEIRA, 1999) no território brasileiro.

No fim do último século, a economia global passou por uma transformação imperiosa. A reestruturação do sistema capitalista (Item 1.1), idealizada no cerne da racionalidade neoliberal (Item 1.2), fez transitar o paradigma dominante de acumulação fordista para o da acumulação flexível (HARVEY, 2008 [1992]). Em um verdadeiro alargamento dos contextos, o mundo produtivo passou a operar em uma unicidade nunca antes experienciada ao acionar os diferentes territórios, hierarquicamente posicionados na divisão internacional do trabalho, a partir de suas – desiguais – condições materiais (técnicas) e imateriais (normativas), operacionalizadas a favor da competitividade global.

Um outro dado se faz relevante – e seguramente, dominante – no contexto globalitário.

economistas políticos marxistas europeus, com um caráter crítico à ideia de globalização substanciada pelo mundo empresarial (ver Chesnais, 1995).

Ressurgido por volta dos anos 1970 e 1980, o capital portador de juros (vulgo capital financeiro), segundo Chesnais (2005), assumiu a dianteira do processo de acumulação mediante uma série de ações que suplantaram a hegemonia do capital industrial-produtivo, processo este compreendido como *financeirização* da economia (Item 1.3). As implicações da financeirização se dão e podem ser observadas nos mais variados setores econômicos, dos mais diversos e desiguais países. Em nosso território, a tirania da finança tem estendido, progressivamente, tentáculos sobre todos os aspectos da vida econômica e social, impondo-se como regra incontornável. Dentre os setores econômicos fagocitados por este imperativo, encontra-se o setor educacional privado brasileiro, representado hoje por grandes grupos financeirizados, tais como a Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional, que, somados, concentram cerca de 30% de todo o alunado do Ensino Superior do país (Item 1.4).

Como dito, a tirania do dinheiro/da finança não atua de forma isolada, mas em coalizão com a violência da informação. O processo de financeirização, que se acentua mundialmente desde a década de 1980, possui desenvoltura concomitante ao desenvolvimento das novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), em especial as computacionais e informáticas. Aliás, a própria conformação do atual regime dominante de acumulação está assentada na revolução tecnológica irrompida pelos computadores e pela internet. Dentre outras funcionalidades, tais tecnologias operam por meio da tradução de informações de qualquer natureza (visual, textual, audível, locacional) em sequências numéricas (geralmente em linguagem binária 0-1), processo este compreendido ora como *digitização* (BRENNEN; KREISS, 2016), ora como *digitalização* (LÉVY, 1999).

Segundo Lévy (1999, p. 50), “a informação digitalizada pode ser processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa”. A digitalização “permite o controle das informações e das mensagens ‘bit a bit’, número binário a número binário, e isso na velocidade de cálculo dos computadores” (*ibidem*). Num sentido geográfico, a velocidade dos computadores reduziu os “custos de processamento e transmissão da informação, facilitando, junto à instantaneidade e à simultaneidade, uma maior integração das praças financeiras” (ARROYO, 2006, p. 181). Esse novo comando da distância, “a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central” (SANTOS, 2015, p. 27 [2000]), possibilitou a existência de uma “finança universal”.

A financeirização e a digitalização são compreendidas, neste trabalho, como processos simbióticos na gestão contemporânea da circulação, acumulação e valorização do capital nos

territórios. No atual período histórico, caracterizado por Santos (2020 [1985]) como período tecnológico, os recursos técnicos aceleram a “compressão do tempo-espaço” (HARVEY, 2011), garantindo a fluidez das informações necessárias à reprodução otimizada da riqueza (Item 2.1).

Evidentemente, a economia mundial tornou-se cada vez mais digitalizada. Além da finança digital (PARANÁ, 2016) e do desenvolvimento do comércio eletrônico (outra forma expressiva da digitalização neste período histórico), novos modelos de negócios foram possibilitados pelas transformações técnicas na transição dos milênios. Este é o caso da oferta de serviços educacionais a distância, como no plano do setor educacional *privado-mercantil-financeirizado*³ (SEPMF) brasileiro.

A difusão da educação a distância (EAD) no Brasil é resultado de um estado da política, um estado das técnicas e um “estado dos espíritos” favoráveis a este serviço⁴. Em outras palavras, o crescimento substancial desta modalidade de ensino no território pressupõe, ao mesmo tempo, uma permissividade normativa, isto é, a viabilização legal e institucional da EAD e a conformação de comportamentos, bem como um grau adequado de informatização e digitalização do território, isto é, de *macrossistemas técnicos* (como redes de distribuição de energia elétrica e de telecomunicações) e de objetos menores, como computadores, *smartphones* e *softwares*, que garantam a conectividade de estudantes-usuários e demais agentes sociais vinculados a este serviço. Em sua forma adensada, fluida, rápida e “luminosa”, tais tecnologias conformam o chamado meio técnico-científico-informacional, expressão geográfica da globalização (SANTOS, 1994). Em sua forma rarefeita, viscosa, lenta e opaca, tais tecnologias conformam espaços letárgicos e de escassez, onde a globalização depara-se com maiores fricções à sua realização. O que se constitui é, em alguns lugares mais e em outros menos, uma sociedade tensionada pelo adensamento do meio técnico-científico-informacional, que acaba por ganhar novos contornos e dinâmicas que se materializam num território desigual (Item 2.2), marca e condição da formação socioespacial brasileira.

Nesse quadro, a educação a distância, atividade que antecede a própria existência de tecnologias computacionais e informáticas, ganha potência e novos horizontes no Brasil, que se torna progressivamente, em função de uma série de fatores, um *locus* atrativo aos interesses de agentes financeiros que investem no setor educacional privado. Adicionalmente, controlada

³ Tal expressão adotada será justificada no item 1.4 da dissertação, a partir de uma análise do setor educacional privado brasileiro. A noção de setor educacional privado-mercantil-financeirizado foi originalmente proposta por nós (VIAN, 2022) em trabalho resultante desta pesquisa.

⁴ Ver quadro-síntese nas Conclusões.

em grande parte por um setor privado-mercantil-financeirizado, que também se digitaliza sob o manto da modernização competitiva, a educação passa a se configurar como um tipo de mercadoria digital que se propaga no território de forma desimpedida e acelerada (Item 2.3).

Sumariamente, a forma “digitalizada” do setor educacional privado brasileiro está intimamente associada ao atual regime de acumulação, cuja centralidade reside na valorização financeira. No caso das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas brasileiras, veremos, a financeirização e a digitalização imbricam-se num movimento unificado, articulado de um lado por grandes agências capitalistas transnacionais e, de outro, pelo próprio Estado nacional. Nas palavras de Santos (2015 [2000]), “[...] é um equívoco pensar que a informação e a finança exercem sempre sua força sem encontrar contrapartida interna. Esta depende de uma vontade política interior [...]”. Cabe-nos, portanto, compreender as intencionalidades políticas e econômicas por trás da expansão deste modelo de negócio que ganha, rapidamente, expressão significativa no território brasileiro.

Como resultado do aumento da “porosidade territorial para o capital financeiro, cada vez com menos travas jurídicas e políticas para circular” (ARROYO, 2021, p. 150) no Brasil e do acréscimo de uma “tecnosfera sofisticada que se apóia em uma psicofera de novos termos, novos discursos, novos valores” (ARROYO, 2006, p. 182), foram criadas as condições materiais e imateriais para novos usos do território por parte de um mercado educacional que almeja, em última instância, a remuneração de seus acionistas (em grande parte, investidores institucionais como fundos de pensão e gestoras de ativos). Nesse quadro, em consonância aos ditames de organismos internacionais, empresas de ensino e fundos financeiros dotados de intencionalidades mercantis demonstram notável interesse sobre a modalidade EAD.

Como apontaram Santos e Silveira (2021, p. 302 [2001]), cada empresa “produz, paralelamente, uma lógica territorial [...] esta é visível por meio do que se pode considerar uma topologia, isto é, a distribuição no território dos pontos de interesse para a operação dessa empresa”. Nesse sentido, por meio da difusão de polos EAD no território brasileiro, cremos ser possível evidenciar parte da lógica territorial do setor privado-mercantil-financeirizado em sua cruzada pela digitalização da educação (Item 3.1).

Apesar de relevante, a análise da lógica territorial de empresas educacionais do setor privado-mercantil-financeirizado não é capaz de abarcar, isoladamente, a complexidade do processo de proliferação da modalidade EAD no Brasil. Corporações educacionais ampliam cada vez mais seus usos do território, sejam eles voltados à ampliação e comercialização de cursos mais baratos, flexíveis e aligeirados, sejam para atrair e captar novas colocações financeiras no setor. Nesse jogo, o espaço da vida social é alcançado, influenciando diretamente

sobre a população – vista, por empresas de ensino, como potenciais consumidores de seus serviços (Item 3.2). Eis, nesse sentido, a necessidade de compreendermos a complexidade do território e da sociedade que o habita, bem como as intenções e estratégias de macroagentes financeirizados. Esta é uma tarefa essencial para se avaliar as ações de um mercado hegemônico que enxerga (e reduz) a educação como um “campo” altamente lucrativo e o território antes de tudo como um “recurso”.

Em um esforço de síntese, condensamos na Figura I elementos e variáveis que julgamos cruciais para compreensão da situação geográfica da educação superior a distância no Brasil, a partir da interseção entre os processos de financeirização e digitalização no atual período de globalização. Acreditamos que tal representação visual não apenas é capaz de orientar esta pesquisa, mas também se revela funcional para estudos subsequentes que investiguem tal interrelação.

Figura I. Educação superior a distância e uso do território brasileiro sob os processos de financeirização e digitalização - síntese da situação geográfica de estudo



Elaboração: o autor.

Ante ao exposto, algumas questões orientam os rumos de nossa pesquisa: como se dá a dinâmica de uso do território brasileiro por um setor educacional privado, financeirizado e em processo de digitalização no período atual? E, ainda, como se materializa a situação geográfica da educação a distância a partir dos processos de financeirização e digitalização, que hoje muito caracterizam o referido setor?

Nossa hipótese de pesquisa, em linhas gerais, é a de que o mercado, em conformidade com normas públicas elaboradas nas últimas décadas, e em colaboração, portanto, com o Estado, provavelmente estabelece as condições necessárias para a consolidação de um setor educacional superior orientado principalmente para a acumulação privada. Esse processo adquire destaque e uma nova dinâmica à medida que esse setor se torna alvo de interesse e investimentos tanto do capital financeiro nacional quanto externo. Complementarmente, o processo em curso de digitalização do ensino superior dispõe do potencial de aumentar os lucros do setor privado, que se expande territorialmente e em número de matrículas em um curto espaço de tempo, delineando uma nova situação geográfica para o setor. Isso ocorre à medida que as possibilidades técnicas se afirmam no conjunto do território, ainda que tal condição provavelmente não signifique a extensão e o alcance do ensino superior de qualidade à maior parte da população brasileira.

Dos objetivos da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa residiu em compreender a situação geográfica que resulta da interrelação dos processos de financeirização e digitalização do setor educacional privado brasileiro, com ênfase em alguns dos principais grupos de capital aberto que controlam Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Para tanto, e de modo específico, avaliamos primeiramente os processos contemporâneos de financeirização e digitalização da economia, do território e da educação em suas respectivas essências e interrelação, tratando-os como elementos-chave para a discussão aprofundada da atual situação da educação superior privada brasileira.

Em seguida, avaliamos o quadro do setor educacional superior brasileiro em suas instâncias política, econômica e social, principalmente a partir do movimento de liberalização econômica (1990-atualmente), da consolidação e financeirização de grandes grupos privados (2000-atualmente) e do largo crescimento da modalidade de educação a distância no país (2010-atualmente).

Por fim, avaliamos as topologias de empresas, as estratégias de uso do território e suas

implicações políticas e sociais por meio de quatro corporações de capital aberto do setor educacional brasileiro (Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional), identificando o quadro espacial da educação superior privada em sua relação com o mercado financeiro e com a difusão da modalidade de ensino superior a distância no Brasil.

Dos procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos empregados para operacionalizar a pesquisa foram divididos em dois momentos analíticos, buscando estabelecer uma coesão entre a reflexão teórica e a análise empírica.

No **primeiro momento**, destinamos esforços na compreensão e conceituação dos processos de financeirização e digitalização, a fim de operacionalizar tais conceitos à aproximação do entendimento da atual situação geográfica das empresas Cognia Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional – quatro *holdings* educacionais brasileiras que possuem capital aberto na Bolsa de Valores brasileira (B3), concentram 30% das matrículas em cursos de graduação do país e despontam como grandes impulsionadoras do crescimento da modalidade de educação a distância no ensino superior nos últimos anos. Tal grupo de empresas, como propusemos no decorrer deste trabalho, faz parte do “setor educacional privado-mercantil-financeirizado” (SEPMF).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo fontes como livros, teses, dissertações, artigos científicos, ensaios, leis, decretos e portarias. Também foram consultados outros materiais relevantes, como materiais publicitários, canais eletrônicos das Instituições de Ensino Superior, materiais jornalísticos, plataformas de relações com investidores das empresas e seus *releases* de resultados trimestrais, relatórios de sustentabilidade e formulários de referência entregues à Comissão de Valores Mobiliários (CVM).

No **segundo momento**, enfocamos o delineamento das topologias e da distribuição territorial dos polos de educação a distância das *holdings* Cognia Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional no Brasil, de modo a evidenciar a materialidade desta modalidade de ensino no território a partir destas empresas.

Para identificar e avaliar a configuração territorial da oferta da educação superior a distância no Brasil, realizamos o levantamento e mapeamento dos polos da educação a distância (polos EAD) registrados nos *sites* oficiais das referidas empresas do setor, bem como nos

utilizamos do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (plataforma e-MEC⁵). Conforme define o Art. 1º da Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017, "o e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino" (BRASIL, 2017b). Nesta plataforma, estão centralizadas as informações atinentes às instituições e seus polos de ensino.

Os resultados obtidos, tanto no primeiro quanto no segundo momento, foram integrados em uma redação abrangente, que ora se aprofunda em elementos teóricos e conceituais, ora se concentra em aspectos empíricos específicos do universo da pesquisa. Nossa intenção é transcender as formas capturadas, destacando de maneira dialética os conteúdos que continuamente às dinamizam e por elas são dinamizados. Desta forma, acreditamos ser possível avançar na compreensão dos usos do território empreendidos pelo SEPMF para a difusão mercantil da modalidade de educação a distância no Brasil.

⁵ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Capítulo 1

Da reestruturação econômica e espacial à financeirização da educação superior no Brasil

1.1. Reestruturação econômica e espacial do fim do século XX

Não é raro se deparar, na literatura científica, com a afirmação de que o sistema capitalista passou por um avassalador processo de reestruturação no fim do século XX. Ao considerar que “a economia *está* no espaço, assim como o espaço *está* na economia” (SANTOS, 2020, p. 12 [1985]), entendemos que uma transformação estrutural na economia implica, dialeticamente, uma reestruturação do espaço geográfico. Não pretendemos fornecer, aqui, um quadro detalhado acerca da reestruturação do capitalismo pós-1970, mas trazer à luz alguns elementos que, erupcionados sobretudo no final do século passado, auxiliam a periodização, o entendimento geográfico e a crítica da atual situação *financeirizada* do setor educacional privado brasileiro.

Partimos do pressuposto de que um período é caracterizado por um conjunto de fragmentos temporais “marcados por certa coerência entre as suas variáveis significativas, que evoluem diferentemente, mas dentro de um sistema” (SANTOS, 2015, p. 33 [2000]). O sistema econômico capitalista é atravessado por crises cíclicas que, em determinados momentos, desembocam na necessidade de reajustes intra-sistêmicos, capazes de tornar mais longevas as suas condições de reprodução (HARVEY, 2011). Tais reajustes, por sua vez, perpassam pelo acionamento do espaço geográfico – isto é, de sistemas de objetos técnicos e de ações sociais e políticas, alterando-o profundamente em sua forma e em seu conteúdo (SANTOS, 2017 [1996]).

Cada período econômico representa uma forma específica do regime de acumulação que, por sua vez, mantém-se e materializa-se a partir do estatuto de um modo de regulação (PAULANI, 2009). Segundo Benko (2002, p. 244 [1995]), um regime de acumulação “designa o conjunto de regularidades que asseguram progressão geral e relativamente coerente da acumulação do capital [...]”. Nele estão contidos:

– um tipo de evolução de organização de trabalho da produção e da relação dos assalariados com os meios de produção; – um horizonte temporal de valorização do capital com base no qual se podem deduzir os princípios de gestão; – uma partilha do valor que permita a reprodução das diferentes classes ou grupos sociais; – uma composição da demanda social que valide a evolução tendencial das capacidades de produção (BENKO, 2002, p. 244-5 [1995]).

Por sua vez, um modo de regulação significa o “conjunto das formas institucionais das redes, das normas explícitas ou implícitas que asseguram a contabilidade dos comportamentos no âmbito de um regime de acumulação, conforme ao estado das relações sociais e para além de suas características conflituais” (*op. cit.*, p. 245). Nas palavras de Paulani (2009, p. 25): “o modo de regulação figura como a materialização do regime de acumulação em vigor”.

Cabe-nos enfatizar, do ponto de vista da Geografia, que um período econômico não corresponde exatamente a um período geográfico. Uma periodização geográfica, como recurso de método próprio à disciplina, deve partir do próprio espaço, ou melhor, do território em permanente uso, de situações que comportam um estado das técnicas (sistemas de objetos) e um estado da política (sistemas de ações) específicos e coerentes entre si (SANTOS, 2017 [1996]; SANTOS, 2015 [2000]), em muito responsivos a um sistema ideológico que impõe a tudo e a todos um caminho único, cultivando um “estado dos espíritos” que legitima determinadas ações e determinados objetos. O que nos autoriza, entretanto, estabelecer um paralelo e certa equivalência entre os atuais períodos econômico e geográfico, é o fato de que a já referida reestruturação econômica se espalhou pelo espaço mundial, acionando-o como nunca antes na História e conformando, assim, um meio técnico-científico-informacional – expressão geográfica do atual período de globalização (SANTOS, 1994).

Pode-se dizer que todo período é antecedido por uma crise; entretanto, segundo Santos (2015 [2000]), o período atual diferencia-se desta afirmação por ser, concomitantemente, um período e uma crise. Como período, “as suas variáveis características instalam-se em toda parte e a tudo influenciam, direta ou indiretamente” (*ibidem*, p. 34) e, como crise, “as mesmas variáveis construtoras do sistema estão continuamente chocando-se e exigindo novas definições e novos arranjos” (*ibidem*).

A existência do *período-crise* de globalização pressupõe a existência de um período pretérito, tipificado por diferentes variáveis relativamente coesas que o distinguem do atual. Pode-se dizer que tal período vigorou até o início da década de 1970, que foi marcada por crises sistêmicas e estruturais que culminaram na reestruturação econômica do capitalismo e num reajustamento social e político em escala mundial (HARVEY, 2008 [1992]).

Grosso modo, tal reestruturação foi resultado de uma série de instabilidades verificadas

ainda na década de 1960, somada a eventos macroeconômicos e geopolíticos ocorridos nos anos 1970 – os quais foram, à época, cataclísmicos ao regime de acumulação dominante. Este momento é, frequentemente, aludido como a *crise do modelo de produção fordista* e transição para o *pós-fordismo*, também denominado *regime de acumulação flexível* (BENKO, 2002 [1995]; HARVEY, 2008 [1992]).

Como um modelo de produção, de organização do trabalho e associado a um modo de regulação baseado na rigidez (de investimentos de capital fixo em larga escala, do mercado, dos contratos de trabalho e movimentos sindicais, do Estado-providência), o fordismo se viu desafiado num contexto em que um contrato social cerceava as possibilidades de expansão relativamente autônoma – e voraz – de bancos e grandes corporações.

Ainda, segundo Harvey (2008 [1992]), a legitimação do poder do Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* advinha da capacidade deste em cumprir com o contrato social preestabelecido. Logo, à medida que o custo assumido com programas de assistência (médica, habitacional, educacional, de seguridade social, direitos de pensão) não era cumprido em função da redução do crescimento orçamentário (baseado sobretudo na capacidade produtiva nacional), ondas de descontentamento afetavam a credibilidade estatal. Nesses casos, uma solução de curto prazo por parte do Estado residia na política monetária expansionista – o que culminou uma profunda crise inflacionária entre as décadas de 1960 e 1970.

A isso somam-se o colapso do acordo de Bretton Woods em 1971 (pondo fim à conversibilidade do ouro em dólar e dando início à era do câmbio flutuante), os dois choques petrolíferos ocorridos em 1973 e 1979 (oriundos de conflitos geopolíticos que puseram em questão a disponibilidade da maior fonte energética do mundo capitalista), o cenário de desvantagem de reinvestimentos de excedentes na produção (PAULANI, 2009) por barreiras regulatórias rígidas, entre outros fatores que apontavam para a rigidez do modelo, foram responsáveis por desaquecer o regime de acumulação fordista.

Uma reestruturação econômico-espacial impunha-se como ação incontornável para a superação da crise sistêmica de acumulação que emerge nos anos 1970. A solução encontrada, presidida por uma onda conservadora de líderes mundiais como Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Reino Unido), estava na suplantação de um modelo de desenvolvimento baseado na rigidez pela instauração de um *regime de acumulação flexível* (HARVEY, 2008 [1992]).

Com base em Harvey (2008, p. 135-162 [1992]), a acumulação flexível é um regime cujo poder controlador reside no capital financeiro e se apoia em fatores políticos, econômicos, sociais e culturais como: a flexibilidade dos processos e mercados de trabalho (especialização

produtiva, subcontratação, terceirização, contratos flexíveis, trabalho informal, autônomos, desemprego estrutural); a flexibilidade dos produtos e padrões de consumo (personalização, indução de novas necessidades sociais, crédito e consumidores-endividados); posturas neoliberais (desregulamentação, abertura financeira, privatizações, fusões e aquisições, ataque a sindicatos, flexibilidade de legislações trabalhistas); novos padrões de sociabilidade (individualismo competitivo, cultura do empreendedorismo, modas fugazes); inovação comercial, tecnológica e organizacional voltada à aceleração do tempo de giro do capital (automação, robotização, gestão algorítmica); dispersão geográfica da produção (busca mundial por zonas de menor rigidez normativa e economicamente vantajosas, produção em rede e integração horizontal). Estes elementos, em conjunto, simbolizam uma racionalização do tempo e do espaço geográfico otimizada e orientada à fugacidade e flexibilidade exigidas pelo capital.

Há, como visto em Paulani (2009), um conjunto de elementos relativamente coesos que permitem a caracterização de um novo regime de acumulação, bem como de um modo de regulação capaz de assegurar sua validade e funcionamento. Pode-se afirmar, destarte, que o atual regime de acumulação flexível, cuja centralidade reside na valorização financeira, está assegurado por um modo de regulação fundamentado pela racionalidade neoliberal. Nesses termos, cabe-nos discorrer brevemente sobre a “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) que garante a reprodução e longevidade da tirania das finanças no período contemporâneo de globalização econômica.

1.2. A razão neoliberal no mundo contemporâneo

A “razão” que orienta o mundo globalizado pós-crise do *Welfare State*, assumida e disseminada mundialmente por Reagan, Thatcher e outros importantes agentes internacionais, possui raízes que antecedem sua posição hegemônica. No âmbito teórico-conceitual, o neoliberalismo surgiu na década de 1930 como uma tentativa de repaginar ideais desgastados do liberalismo clássico pós-1929. Há que se considerar, entretanto, que o neoliberalismo idealizado à época por alguns economistas difere-se em considerável grau de sua atual forma, uma vez que “a sociedade neoliberal em que vivemos é fruto de um processo histórico que não foi integralmente programado por seus pioneiros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24). Existem, destarte, uma série de fatores ocorridos nos séculos XX e XXI que permitem-nos distinguir e superar a concepção do neoliberalismo como um mero retorno ou aprimoramento do *laissez-*

*faire*⁶.

No sentido mais estrito e comumente difundido, o neoliberalismo é uma política econômica e ideologia que advoga pela mínima intervenção estatal na economia, desregulamentação e autonomia do mercado e reafirmação dos direitos da propriedade privada. Ele possui, como um de seus alicerces, a reprodução da dicotomia Estado-mercado, em que o primeiro é tratado como um revés à eficiência do segundo. Há, ainda, a constante valorização do progresso técnico, da liberalização financeira e dos acionistas em escala mundial. Adicionalmente, frequentemente atribuem à baixa inflação a responsabilidade da estabilidade macroeconômica e do crescimento econômico, tendo como um de seus principais efeitos a sobrevalorização de políticas monetárias em detrimento de políticas fiscais, cambiais e industriais (SAAD FILHO, 2016). Em consonância, Dardot e Laval (2015, p. 190-1) afirmam:

[...] esse tipo de política [neoliberal] sempre se apoiou na ideia de que, para os mercados funcionarem bem, é necessário reduzir os impostos, diminuir o gasto público (inclusive enquadrando seu crescimento em regras constitucionais), transferir as empresas públicas para o setor privado, restringir a proteção social, privilegiar ‘soluções individuais’ diante dos riscos, controlar o crescimento da massa monetária para reduzir a inflação, possuir uma moeda forte e estável e desregular os mercados, em particular o do trabalho.

Embora o Estado seja um agente descrito, diversas vezes, como problemático ao funcionamento do mercado, políticas neoliberais somente ganharam proporção a partir de sua instrumentalização. Enquanto elementos-chave para a “criação de condições físicas e sociais mais favoráveis à valorização do capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 199), os Estados foram responsáveis pela expansão dos mercados e a imposição da “hegemonia da finança globalizada” em todos os âmbitos da vida social e em escala mundial (SAAD FILHO, 2015). Nas palavras do economista brasileiro, o neoliberalismo “exige que cada Estado nacional dirija, apoie e gerencie a internacionalização da produção e das finanças em seu território” (*ibidem*, p. 67).

Sob o regime de acumulação *flexível* pós-1970, a exigência de Estados favoráveis à financeirização da economia se fez, paradoxalmente, mediante a imposição de um quadro de regras rígidas comuns entre os países – descrito por Dardot e Laval (2016) como um “sistema disciplinar mundial” sob o imperativo da competitividade. Como bem salientou Santos (2002, p. 180 [1996]), “quando tanto se fala em flexibilização e flexibilidade como características do presente modelo de acumulação, defrontamo-nos com um verdadeiro endurecimento organizacional”.

⁶ Nosso propósito, aqui, não é detalhar eventos atinentes à história do capitalismo neoliberal, mas apresentar fatores e características que possam ser reencontradas na análise da financeirização do setor educacional privado no Brasil.

Organismos internacionais (OIs) multilaterais – como o BM e o FMI – estiveram incumbidos da imposição de um “quadro político do Estado concorrencial”, interferindo diretamente na política dos países a fim de tornar seus territórios mais porosos ao sistema financeiro que se pretendia cada vez mais abrangente no espaço mundial (ARROYO, 2006; DARDOT; LAVAL, 2016; CONTEL, 2016). Uma das maiores expressões deste processo, o Consenso de Washington (1989), consistiu num conjunto de políticas econômicas neoliberais (frequentemente referidas como recomendações) que buscavam, supostamente, estimular o crescimento econômico e reduzir a pobreza nos países por meio de flexibilizações normativas e regulatórias como aberturas comerciais, a liberalização financeira e a estabilidade fiscal (BATISTA JR., 1994). Tais políticas foram implementadas, sobretudo, nos países em desenvolvimento – que as aderiram em troca da renegociação de dívidas externas e da maior disponibilidade de empréstimos e auxílios estrangeiros. Como enfatizou Chesnais (2005, p. 67), "a 'dívida do Terceiro Mundo' foi uma alavanca poderosa que permitiu impor as políticas enérgicas de ajuste estrutural, austeridade fiscal, liberalização e privatização".

Como bem destacou Santos (2002, p. 252 [1996]), “[...] as normas globais, induzidas por organismos supranacionais e pelo mercado, tendem a configurar as demais. E as normas de mercado tendem a configurar as normas públicas”. É válido ponderar, no entanto, que “a neoliberalização não é uma totalidade global que abarca tudo, mas sim um padrão de reestruturação desenvolvido de maneira desigual” (BRENNER; PECK; THEODORE, 2012, p. 35), sob condições geopolíticas e geoeconômicas qualitativamente diferentes.

O Brasil, que atravessava uma crise econômica no início dos anos 1990, acabou por acatar muitas das recomendações arquitetadas por organismos internacionais, tornando-se progressivamente um importante personagem na história do neoliberalismo. Um dos principais marcos referentes a este processo data o ano de 1995, quando foi promulgado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Tal plano norteador da reforma estatal, que perseguia orientações neoliberais, apresentava algumas atitudes ditas inadiáveis:

- (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 16).

Para o documento, a reforma do Estado implicava, entre diversas iniciativas, na realocação de atividades anteriormente sob controle do setor público para o setor privado. Sob um novo aparato normativo, serviços essenciais como a educação e saúde tornam-se, em acréscimo a outros marcos legais, interessantes campos para investidores privados nacionais e internacionais. Conforme atestou Chesnais (1996, p. 186), “é no movimento de transferência para a esfera mercantil de atividades que eram regulamentadas ou administradas pelo Estado que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir”. Trata-se, segundo Brenner, Peck e Theodore (2012, p. 18), de um traço característico do movimento de neoliberalização, que prioriza, de forma geral, fornecer “respostas baseadas no mercado, orientadas para o mercado ou disciplinadas pelo mercado”, intensificar a “comoditificação em todos os domínios da vida social” e mobilizar “instrumentos especulativos para abrir novas arenas para a realização capitalista de lucros”.

No âmago do processo de neoliberalização que se desenrolou no Brasil, acentuado pela contínua redução do financiamento público e pela subsequente privatização e abertura comercial de serviços cruciais para a população, as camadas mais pobres da sociedade viram suas oportunidades de alcançar a educação, saúde, moradia e outros direitos essenciais ainda mais prejudicadas – haja vista que o acesso a eles se tornou, sucessivamente, dependente das capacidades individuais de pagamento.

Para além da constituição do *nexo Estado-finanças* (HARVEY, 2011), isto é, de um Estado cujas normas e práticas voltavam-se eminentemente aos anseios de um capitalismo financeiro mundializado, o comportamento das empresas foi profundamente alterado pelo neoliberalismo. Dardot e Laval (2016, p. 200) apontam que, “com a privatização do setor público, o peso cada vez maior dos investidores institucionais e o aumento dos capitais estrangeiros na estrutura da propriedade das empresas”, estas últimas passam a tecer estratégias em função de pressões acionárias. Houve, destarte, uma modificação nas regras de controle e gestão das corporações com base na “unificação do mercado mundial”. Tal unificação, segundo os autores, caracteriza-se pela homogeneização de critérios contábeis, pela uniformização das exigências de rentabilidade, pelo mimetismo das estratégias de oligopólios, por ondas de recompras, por fusões e reestruturações das atividades.

Apesar de pertinente, o tratamento exclusivo das formas político-econômicas do neoliberalismo é, de certo modo, insuficiente para captar sua essência no atual período histórico. Dardot e Laval (2016) defendem que, para além de uma resposta político-econômica a crise de acumulação, o neoliberalismo consiste num “sistema normativo” ou numa “racionalidade” que embute, progressivamente, a lógica do capital no interior de todas as relações sociais e esferas

da vida. Mais do que afetar o comportamento e práticas dos Estados e das empresas, ele também incide um novo modo de subjetivação dos indivíduos.

Para os autores, a capilaridade da racionalidade neoliberal é *política e econômica*, mas também *social* (expressa pela individualização das relações sociais, supressão da solidariedade coletiva, aprofundamento e naturalização das desigualdades, responsabilização individual dos riscos) e *psíquica* (expressa, em última instância, pela conformação de sujeitos neoliberais, refêns da subjetivação contábil e financeira). Sua originalidade perante ao liberalismo econômico clássico reside na criação de “um novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra* sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24). Trata-se de uma racionalidade ou de uma “psicosfera” (SANTOS, 2017 [1996]; KAHIL, 1997) que transcende o nível econômico, pois encrusta-se no imaginário coletivo e arquiteta mentes e práticas favoráveis à condução do regime hegemônico.

Sabe-se que a criação de uma “racionalidade corporativa” sob a finalidade de produzir um novo tipo de homem por meio de atributos como o *marketing* e a propaganda⁷ não é um traço endêmico da acumulação flexível (HARVEY, 2008 [1992]). Entretanto, no período contemporâneo de globalização, seja por meio da mídia ou pelas novas tecnologias informacionais (que circunstanciam a cognoscibilidade do planeta e a convergência dos momentos, nos termos de Milton Santos), uma racionalidade empresarial e competitiva atinge novos patamares ao disseminar-se em escala planetária, engendrando uma espécie de “razão-mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) articulada à mundialização e financeirização do capitalismo. Como apontou Santos, “o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único” (SANTOS, 2015, p. 18 [2000]). Como efeito, o discurso único, produzido pelas empresas (ou pelos Estados-empresa⁸) e voltado aos indivíduos torna-se verdade reproduzida social e culturalmente por estes, suplantando a figura do cidadão pela figura do indivíduo “empreendedor”, consumidor e meritocrata. “Dir-se-á que, no mundo da competitividade, ou se é cada vez mais individualista, ou se desaparece” (*ibidem*, p. 67).

No atual período histórico caracterizado por regime de acumulação “flexível”, a vulgata da “desregulamentação” consiste, na verdade, em uma espécie de máscara para um novo tipo de modo de regulação baseado na globalização financeira e na lógica de mercado. Como

⁷ Dardot e Laval (2016) lembram-nos que Marx entendia um sistema econômico de produção também como um sistema antropológico de produção.

⁸ Utilizo essa expressão trabalhada por Dardot e Laval (2016) para me referir aos Estados imbuídos na racionalidade neoliberal.

apontaram Dardot e Laval (2016, p. 201-2), “é mais adequado dizer que o capitalismo se reorganizou sobre novas bases, cuja mola é a instauração da concorrência generalizada, inclusive na esfera da subjetividade”.

A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência, dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a ‘obrigação de escolher’ para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital principal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

Face ao exposto, pode-se dizer que o neoliberalismo constitui uma racionalidade fundamentadora de um novo modo de regulação, que se faz mediante a mudança do comportamento e da prática dos Estados, das empresas e da sociedade em escala planetária. Este novo modo de regulação, por sua vez, sustenta e nutre o atual regime de acumulação cuja natureza é, como discutiremos a seguir, predominantemente financeira.

1.3. A financeirização da economia e sua extensão ao território e à vida social

Sem pormenorizações, a reestruturação econômica e espacial do regime capitalista, engendrada pela racionalidade neoliberal internalizada pelos Estados, empresas e sociedade, embasou a conformação do veemente período de globalização.

Neste período, marcado pelo alargamento dos contextos em prol do acirramento da competitividade em escala planetária, o mundo produtivo passou a operar por meio da racionalização do tempo e do espaço mundial ao acionar diferentes territórios (hierarquicamente posicionados na divisão internacional do trabalho) a partir de suas – desiguais – condições técnicas e normativas. Arroyo (2006, p. 181), aponta que “a uma base material adequada para aumentar a fluidez territorial, soma-se uma base normativa que facilita a porosidade do território a partir de regulações flexíveis”. Tal situação “flexível” suscitou uma arena de fluidez ideal ao surgimento de um novo regime de acumulação, substancialmente mais abrangente que o anterior.

Embora a esfera produtiva tenha adquirido novas dimensões com a instituição da “razão-mundo” e da globalização econômica, uma outra esfera foi a principal beneficiária no novo império da fluidez: a financeira. Esta, representada majoritariamente por mercados, atores e instituições financeiras (EPSTEIN, 2005) e suas intencionalidades unívocas ao “princípio da

concorrência generalizada” (DARDOT; LAVAL, 2016), passou por um *boom* pós anos 1980.

Conforme apontou Contel (2016, p. 75), assim como a esfera produtiva, as finanças dependem de fatores eminentemente geográficos, como normas e leis dos países (conteúdos normativos) e infraestruturas e sistemas de objetos (conteúdos técnicos⁹). A viabilidade conferida por tais fatores permitiu com que, sobretudo a partir dos anos 1980 e 1990, grande parte da massa de riqueza não reinvestida dos “anos gloriosos do fordismo” (CHESNAIS, 1996) encontrasse rotas alternativas de escoamento, em que a valorização se efetivasse num espectro além da produção. Naquela circunstância, multinacionais estadunidenses converteram-se em importantes plataformas de valorização no mercado financeiro e os Estados Unidos tornaram-se o coração do circuito mundial das finanças. Os demais Estados, desigualmente posicionados na divisão internacional do trabalho, foram convertidos gradativamente em “espaços nacionais da economia internacional” (SANTOS, 2002 [1996]), como no caso do Brasil.

Dardot e Laval (2016, p. 28), recapitulam que “foram os Estados e as organizações econômicas mundiais, em estreita convivência com os atores privados, que criaram as regras favoráveis a esse rápido crescimento das finanças de mercado”. A *hipertrofia da esfera financeira* (CHESNAIS, 1996) pode ser entendida como parte do contexto histórico e político do neoliberalismo, que garantiu, mediante a ação dos Estados, a liberalização financeira e a desregulamentação dos mercados de trabalho em múltiplos territórios (LAPAVITSAS, 2011). Nas palavras de Harvey (2011, p. 41 [2008]), “cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a atividade financeira pôde florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços”. É nesse mesmo sentido que Chesnais (2005, p. 44) disserta que a desregulamentação monetária e financeira, a descompartimentação dos sistemas financeiros nacionais e a desintermediação de operações a todo tipo de investidor institucional conduziu a “emergência de um espaço financeiro mundial”.

Para Saad Filho (2015, p. 65), “as finanças tornaram-se o modo de existência do capital em geral no capitalismo neoliberal”. Ao invés de representar uma resposta conjuntural e, portanto, reversível pós-problemas de acumulação enfrentados pelo regime fordista, a guinada das finanças no contexto de favorabilidade técnica e normativa em escala mundial demonstrou-se perseverante e, a partir dos anos 1980, suplantou a hegemonia da esfera produtiva.

As três décadas posteriores [ao fim dos anos 1970] testemunharam uma expansão sem precedentes das atividades financeiras, um rápido crescimento dos lucros financeiros, a permeação da economia e da sociedade por relações financeiras e a dominação da

⁹ Embora consideremos infactível tratar das finanças sem perpassar pelo aspecto técnico, para fins analíticos, separamos uma discussão exclusiva para este no Item 2.1.

política econômica pelas preocupações do setor financeiro (LAPAVITSAS, 2013, p. 793).

Como demonstrou Paulani (2009), o estoque mundial de ativos financeiros em 1980 era de US\$ 12 trilhões, ao passo que o Produto Nacional Bruto mundial era de US\$11,8 trilhões. Em 2006, tais números tornaram-se discrepantes: US\$ 167 trilhões contra US\$ 48,8 trilhões. Numa relação de *assimetria* (LAPAVITSAS, 2011) que se acentuou exponencialmente ao longo dos anos, a forma capital-dinheiro, valorizada por meio de empréstimos, ativos financeiros, debêntures, acordos de investimentos, tornou-se dominante perante as demais formas existentes de capital (como o industrial e o comercial).

Trata-se da emergência de uma situação na qual é o próprio movimento desta fração do capital que tende a imprimir sua marca no conjunto das operações do capitalismo contemporâneo. Portanto, ocorre a reafirmação pelo capital-dinheiro de uma autonomia perante o capital industrial, cujos limites são estabelecidos apenas por meio da *viabilidade* a médio ou longo prazo de “um regime de acumulação rentista” (CHESNAIS, 1995, p. 7).

Face ao exposto, enquanto “um campo bem definido da atividade econômica capitalista” (LAPAVITSAS, 2013, p. 798), a finança não deve ser reduzida a uma mera estratégia de escapismo do capital em situações de crise do setor produtivo. Ao tornar-se a esfera dominante, a partir dos anos 1980, a economia mundial passou a valer-se, cada vez mais, de um “regime de acumulação com dominância da valorização financeira” (PAULANI, 2009), cuja mobilidade é conduzida por grandes corporações, organismos, investidores e demais agentes financeiros transnacionais (em grande maioria, originários dos EUA) e seus instrumentos, os quais voltam-se à diversificação e multiplicação de ativos e produtos financeiros alocados em diferentes pontos do planeta. Trata-se de um processo frequentemente referido como “financeirização”.

Grosso modo, financeirização é um neologismo que objetiva abarcar o processo pelo qual o capital financeiro, existente desde o século XIX, ressurgiu como a forma dominante de acumulação no final do século XX. O capital portador de juros, portanto, não é novo na história do capitalismo. A discussão sobre sua natureza foi contemplada no livro III de “O Capital” (MARX, 2013 [1894]), bem como por intelectuais de orientação marxista, como Hilferding (1985 [1910]) e Lênin (1984 [1917]). O caráter inédito a ele conferido no final de século reside no seu protagonismo ante as demais formas de organização e ação do capital na economia mundial contemporânea.

Tratando-se de um conceito desenvolvido por diferentes orientações e autores da economia política, a financeirização pode apresentar variações epistemológicas acerca de sua

origem e implicações – ainda que, ontologicamente, refira-se a uma mesma situação. Tal situação é definida como: um conjunto de fatores, tais como um novo regime dirigido pelas finanças (GUTTMANN, 2008); um aumento do papel dos motivos, mercados, atores e instituições financeiros no controle da economia mundial (EPSTEIN, 2005); um regime de acumulação mundial com domínio financeiro (CHESNAIS, 1996); um padrão de acumulação no qual a obtenção de lucro ocorre cada vez mais por meio de canais financeiros, e não por meio do comércio e da produção de mercadorias (KRIPPNER, 2005); uma mudança na gravidade da atividade econômica da produção e outros setores para a finança (FOSTER; MAGDOFF, 2009); uma mudança da economia capitalista em direção ao setor financeiro (LAPAVITSAS, 2013).

Para alguns autores, sobretudo de orientação pós-keynesiana, a dominância crescente do capital portador de juros ocasionaria, irremediavelmente, o decréscimo do papel da produção na atividade de acumulação. A priorização do rendimento “parasitário” de operadores na esfera financeira em vez de (re)investimentos na esfera produtiva, seria, destarte, prejudicial a esta última. Tal interpretação dicotômica entre finanças e produção, segundo Amaral (2012, p. 86), é incapaz de “enxergar uma contradição entre a acumulação real e a especulação financeira, perdendo de vista as interações espontâneas existentes entre as empresas financeiras e não financeiras”. Nesse sentido, a hipertrofia da esfera financeira não impede, obrigatoriamente, o crescimento da produção. O movimento das finanças deve ser entendido, ao mesmo tempo, como assimétrico (pois dominante) e simbiótico à esfera produtiva.

A esfera financeira e a esfera produtiva não são dois mundos separados. Sua interdependência é total, quer se trate dos mecanismos de transferência de riqueza e de recursos em proveito da primeira, quer dos elementos de instabilidade endêmica própria da valorização de volumes gigantescos de capital movidos pelos maiores rendimento e mobilidade, quer ainda, da fragilidade que toma conta da esfera financeira à medida que a corrente de punções tende a diminuir (CHESNAIS, 1995, p. 20).

Em termos políticos, a proeminência das finanças implica que a acumulação não é regulada por coligações setoriais contingentes, mas pela classe capitalista. Isso também implica que não há ‘antagonismo’ entre produção e finanças sob o neoliberalismo, e não deve haver nenhuma expectativa de que o capital industrial poderá se ‘rebelar’ contra as finanças em favor da restauração dos sistemas de acumulação anteriores. O capital industrial tornou-se estruturalmente embutido no CPJ [capital portador de juros], e ele apenas se reproduz segundo a lógica financeira do sistema de acumulação. [...] o controle financeiro sobre os recursos econômicos e as principais fontes de capital permite às finanças drenar capitais da produção [...] (SAAD FILHO, 2015, p. 66, 68)

Como discutido por Harvey (2008, p. 154 [1992]), o mundo das finanças apresenta um alto grau de entrelaçamento das atividades econômicas, tornando “cada vez mais difícil dizer

onde começam os interesses comerciais e industriais e terminam os interesses estritamente financeiros". Daí a pertinência da proposta de adjetivação “relativa”, de François Chesnais, ao tratar da autonomia da esfera financeira. A *relativa* autonomia proporcionada por produtos financeiros diferenciados e um cenário de favorabilidade técnica e normativa não significa, destarte, uma desarticulação desta com a produção (que envolve tanto o capital industrial, referido por Saad Filho, como o capital comercial e de serviços¹⁰). Nas palavras de Chesnais (1995, p. 21): “o capital que se valoriza na esfera financeira nasceu – e continua nascendo – da esfera produtiva”.

Esta promoção do capital-dinheiro a um *status* em que parece se desligar da produção e da troca e a partir do qual teria que dominar a vida econômica e social mundial pode ser interpretada como o último grau na fetichização das relações de propriedade capitalistas. Tem como consequência esconder, ou pelo menos embaçar, a fisionomia dos operadores mais relevantes e seu grau de concentração e de poder, ocultar o papel desempenhado pelos próprios Estados na gênese da ‘tirania dos mercados’ e, principalmente, escamotear os mecanismos pelos quais a esfera financeira *alimenta-se de transferências de riqueza totalmente concretas*, antes de poder instaurar circuitos fechados de distribuição interna dos ganhos e das perdas puramente financeiros. [...] As bolhas especulativas que se desenvolvem em torno deste ou daquele ‘produto’, deste ou daquele compartimento do mercado pressupõem que, em paralelo, as punções e as transferências continuem ocorrendo a partir da esfera produtiva, se possível de modo ininterrupto (CHESNAIS, 1995, p. 21).

Com base em Chesnais (2005), o capital portador de juros consiste num modo de colocação de capital que almeja “fazer dinheiro” sem sair da esfera financeira – isto é, pretende obter lucro sem atuar diretamente em atividades vinculadas a produção (ainda que não seja, em última instância, independente delas). Paulani (2009, p. 28) disserta que, em virtude da posição de dominância e exterioridade da finança em relação à produção, uma série de mudanças orquestradas por operadores financeiros passou a ocorrer no interior da esfera produtiva, transformando visceralmente as relações de trabalho (evidente pelo crescimento do trabalho precarizado, informal, temporário e autônomo), a forma de gestão do processo de trabalho (trabalhadores flexíveis) e a organização do processo produtivo de modo geral. Kahil (2012, p. 32) sintetizou tal processo ao atestar que:

Se, de um lado, o novo sistema de poder e dominação se reconstrói sobre matrizes de caráter extrovertido (financeirização [...]), a reestruturação da hegemonia econômica e política se dá sobre a égide da reestruturação produtiva que dissocializa e desorganiza as bases dos processos coletivos de produção que, por sua vez, promove

¹⁰ Antunes e Alves (2004, p. 338-9) argumentam que, com as recentes mutações no mundo do trabalho, o mundo produtivo e o setor de serviços tornaram-se intimamente inter-relacionados, uma vez que várias atividades deste último transitaram do *status* de “improdutivas” para “produtivas” na lógica da racionalidade econômica e da valorização do capital.

uma forte erosão das bases do trabalho e sua representatividade.

Em síntese, a situação de exterioridade da finança em relação à produção aponta, fundamentalmente, para a dimensão do fetichismo da valorização financeira, que se dá por meio da supervalorização da riqueza “fictícia” ante a riqueza “real” e culmina, frequentemente, em atividades estritamente especulativas – custe o quê (ou os direitos quê) custar. Nesse quadro, operadores financeiros tornam-se capazes de garantir rendimentos variados, provenientes de diferentes formas de alocação de capital (como títulos públicos, debêntures, derivativos, dividendos e sistemas de crédito) em distintos campos de investimento, ao passo que a relação capital-trabalho é cada vez mais desafiada.

O processo de financeirização, válido relembrar, possui seus contornos definidos por operadores financeiros oriundos do Norte Global – sobretudo dos Estados Unidos –, os quais detêm bastões de comando capazes de decidir quais agentes econômicos, pertencentes a quais países e sob quais circunstâncias, participarão do circuito mundial das finanças (CHESNAIS, 2005). Trata-se, eminentemente, da conformação de um espaço financeiro mundial, interconectado e hierarquizado sobretudo sob desígnios estadunidenses.

Grandes organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, bem como influentes instituições financeiras (como bancos globais, fundos de pensão, bolsa de valores, investidores institucionais), sob pressão política dos EUA, responsabilizam-se pela criação de “situações de mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016) engendradas pela racionalidade neoliberal, que se espraiam mundialmente e constituem uma incontornável e unissonante tirania das finanças. Trata-se da construção de um “conteúdo universal” (SANTOS, 2017 [1996]) que embasa e legitima a forma atual da financeirização. Nas palavras de Milton Santos: “[...] esse fenômeno geral dá lugar a ações que também têm um conteúdo universal. Daí a possibilidade de programas semelhantes para todos ou quase todos os países, como esses famosos planos de ajustamento do Banco Mundial e do FMI, com apoio das grandes potências industriais e financeiras” (*ibidem*, p. 193-4.)

Nesses termos e para fins operacionais deste trabalho, julgamos pertinente acrescentar ao nosso escopo o que interpretamos ser a “financeirização” e a ela atribuir um sentido geográfico. Sob os aportes de Lapavitsas (2011, 2013), Chesnais (1995, 1996, 2005), Santos (2017 [1996]), Santos e Silveira (2021 [2001]) e Dardot e Laval (2016), entendemos a **financeirização** como uma *transformação estrutural e sistêmica do capitalismo neoliberal*, irrompida nos anos 1970 (LAPAVITSAS, 2011; 2013) e aprofundada via afirmação do meio técnico-científico-informacional nas décadas seguintes, em que a economia e a sociedade, instâncias

essencialmente indivisíveis, passam a ser conduzidas em prol e rumo a um *mercado financeiro mundial e hierarquicamente unificado* (CHESNAIS, 1995; 1996; 2005). O espaço geográfico, enquanto *instância social xifópaga ao mercado*, é inevitavelmente transformado neste processo. Trata-se, verdadeiramente, de uma *financeirização da sociedade e dos territórios*, fenômeno pelo qual o conteúdo das finanças (sob amparo técnico e normativo, mas também *psíquico*) ganha corpo no atual período histórico.

De acordo com Lapavitsas (2013), o conteúdo da financeirização está fundamentado na mudança comportamental de três agências seminais para a acumulação capitalista: empresas não-financeiras (ENFs), bancos e indivíduos/famílias.

Em primeiro lugar, as *empresas não-financeiras* passaram a se envolver cada vez mais em processos financeiros de forma independente, muitas vezes realizando transações no mercado financeiro por conta própria. [...] Em segundo lugar, os *bancos* concentraram-se em transações nos mercados financeiros abertos, com o objetivo de obter lucros por meio da negociação financeira, em vez de emprestar ou tomar empréstimos. [...] Em terceiro lugar, *indivíduos e famílias* passaram a depender cada vez mais do sistema financeiro formal para facilitar o acesso a bens e serviços vitais, incluindo habitação, educação, saúde e transporte (LAPAVITSAS, 2013, p. 794. Itálicos nossos).

Em suma, empresas não-financeiras (isto é, empresas que produzem bens e serviços não-financeiros) se tornaram cada vez mais independentes de empréstimos bancários ao disporem de habilidades financeiras e engajarem nos *open markets*. Nesse quadro, de acordo com Krippner (2005), as ENFs se tornaram progressivamente dependentes de atividades financeiras na composição de suas receitas. Em levantamento realizado pela autora, a proporção de rendas de portfólio (juros, dividendos e ganhos de investimentos no mercado de capitais) em relação a fluxos de caixa de empresas estadunidenses cresceu de 20% em 1980 para 60% em 2001.

Na era da centralização financeira, uma hegemonia multi-setorial das finanças é estabelecida, na qual empresas não-financeiras de diferentes setores e portes tornam-se, paulatinamente, controladas por operadores financeiros transnacionais (como gestoras de ativos¹¹, fundos de *private equity*¹² e investidores institucionais em geral¹³) – os “principais

¹¹ Empresas que investem fundos coletivos de clientes, colocando o capital para trabalhar por meio de diferentes investimentos, incluindo ações, títulos, imóveis, parcerias limitadas mestras e outros.

¹² *Private equity funds*: corporações financeiras que adquirem controle de posições em empresas não-financeiras, geralmente de capital fechado, sob o intuito de reestruturá-las e revendê-las em um curto período de tempo (CHESNAIS, 2016, p. 156).

¹³ Investidores financeiros: “organizações financeiras que centralizam grandes quantidades de poupança para investimento. Eles incluem fundos de pensão, fundos mútuos e companhias de seguros que oferecem seguros de vida, que em alguns países representam uma importante forma de poupança. Eles investem em nome de seus clientes, que têm direitos sobre os fundos gerenciados pelo investidor institucional” (CHESNAIS, 2016, p. 299).

beneficiários da mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996). Estes operadores, sob a posição de acionistas prioritários e parceiros conduzem, geralmente, uma modificação nas regras de controle da gestão de empresas em diferentes territórios alinhada à unificação do mercado mundial e seus desígnios neoliberais¹⁴.

Algumas condutas categóricas de empresas “financeirizadas” (empresas não-financeiras envolvidas, em certo grau, com o mercado financeiro) são: a reorganização/reengenharia corporativa baseada na homogeneização de critérios contábeis e nas exigências de rentabilidade; a oligopolização/monopolização (conformando conglomerados e *holdings*); o crescimento externo/inorgânico a partir de processos de fusão e aquisição; a padronização dos modelos de gestão; a maximização do valor e priorização dos acionistas; abertura de capital em bolsas de valores; a criação de políticas de gerenciamento de riscos; investimento em demais ativos financeiros, como títulos e derivativos (CHESNAIS, 1996; LAPAVITSAS, 2011; 2013; AMARAL, 2012). De modo geral, há uma transformação corporativa orientada por receitas neoliberais e ambições monetárias. Nesse jogo, a indústria, o comércio e os serviços são largamente metamorfoseados pela dominância do capital financeiro.

No âmbito da mudança de conduta dos bancos, Lapavitsas (2011) afirma que estes reestruturaram e expandiram suas atividades de mediação nos mercados financeiros, bem como os mecanismos de concessão de crédito para indivíduos e famílias. Nesse sentido, estes últimos passaram a ter parte significativa de suas rendas destinadas ao pagamento de juros (AMARAL, 2012). Ainda, “os bancos centrais surgiram como a principal instituição pública da financeirização, defensora dos interesses do setor financeiro” (LAPAVITSAS, 2013, p. 794).

Por fim, sob a égide da racionalidade neoliberal (ou do “pensamento único”, como propusera Milton Santos) e ao dispor de bases políticas e técnicas adequadas à circulação do dinheiro no espaço, a esfera financeira promoveu, ainda, uma profunda e abrangente “economização e monetarização da vida cotidiana” (SANTOS, 2017 [1996]) ou uma “financeirização dos rendimentos do trabalho” (LAPAVITSAS, 2011). Essencialmente relacionados à reestruturação dos bancos e empresas não-financeiras no regime capitalista financeirizado, famílias e indivíduos converteram-se cada vez mais em devedores e detentores de ativos.

Por intermédio do endividamento populacional resultante do crescimento de empréstimos para o pagamento de hipotecas, gastos com educação, saúde e bens de consumo

¹⁴ É válido frisar, mais uma vez, que a ação dos operadores financeiros em múltiplos territórios depende de condições técnicas e normativas. Tais transformações refletem, portanto, as peculiaridades políticas e técnicas de cada país/região.

(LAPAVITSAS, 2011), evidenciou-se que a figura do Estado, ao pender para o mercado em detrimento da sociedade, realizou uma “defesa incondicional do sistema financeiro” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31). Este sistema, por sua vez, interessa-se por “novas formas de sujeição do assalariado ao endividamento de massa que caracteriza o funcionamento do capitalismo contemporâneo” (*ibidem*). “O resultado tem sido a extração de lucros bancários por meio de transferências diretas da receita pessoal, um processo chamado de expropriação financeira” (LAPAVITSAS, 2011, p. 623).

A financeirização das famílias está associada ao aumento da desigualdade de renda, mas também ao recuo da provisão pública em uma série de serviços, incluindo habitação, pensões, educação, saúde, transporte e assim por diante. Nesse contexto, o consumo de trabalhadores e outros indivíduos tornou-se cada vez mais privatizado e mediado pelo sistema financeiro. Bancos e outras instituições financeiras têm facilitado o consumo das famílias, mas também o direcionamento das economias domésticas para os mercados financeiros, extraindo assim lucros financeiros (LAPAVITSAS, 2013, p. 800).

Uma outra mudança no comportamento de indivíduos e famílias, responsável pela conformação de uma nova forma de recolhimento de excedentes, se dá pela tendência geral de deslocamento de depósitos bancários (por exemplo, sob a forma de poupanças) para investimentos individuais/familiares em outros ativos financeiros passíveis de negociação em mercados abertos, como fundos de pensão e ações (LAPAVITSAS, 2013). Conforme apresentado por Pessanha (2021), no Brasil, o número de investidores Pessoa Física (PF) na Bolsa de Valores (B3), equivalente a 1 milhão em abril de 2019, alcançou a marca de 3,5 milhões em março de 2021. Tal dado demonstra um avanço da lógica de mercado em direção a psique da população brasileira – reafirmando a figura de indivíduos “investidores” e “empreendedores” integralmente responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso.

Como anteriormente discutido, ao atender receitas neoliberais de organismos internacionais, o Brasil tornou-se, progressivamente, uma plataforma internacional de valorização financeira. O neoliberalismo, vimos, refere-se ao “desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34). É com base em tal racionalidade que a financeirização ganha dimensão nas ações de empresas, bancos, Estados e da sociedade de modo geral.

Não é por acaso que Lapavitsas (2013, p. 802) salienta que “enfrentar a financeirização inclui reafirmar a importância da habitação pública, saúde, educação, pensões e consumo de forma mais geral”. Tal medida, aponta o autor, somente é possível a partir de uma contraposição

ao neoliberalismo – racionalidade voraz que estabeleceu “o terreno fértil para a financeirização e para a transformação mais ampla do capitalismo nas últimas quatro décadas” (*ibidem*).

1.4. Financeirização da educação superior: olhares para o “setor educacional privado-mercantil-financeirizado” brasileiro

A tirania das finanças, instituída no Brasil mediante um estado da política e um estado das técnicas favoráveis à globalização econômica neoliberal, avançou e avança a passos largos sobre múltiplos setores econômicos do país – como é o caso do setor da educação superior privada. Este é um processo cuja participação de agentes e a sucessão de eventos estão emaranhadas numa teia complexa de ações ao longo das últimas décadas, empreendidas tanto em nível nacional como internacionalmente.

Tabela 1.1. Corporações do setor educacional privado-mercantil-financeirizado e IES subsidiárias (2023)

Cogna Educação (Kroton*)	YDUQS	Ânima Educação	Ser Educacional
Anhanguera	Damásio	AGES	UNAMA
UNOPAR	Estácio	Anhembi Morumbi	UNG
Pitágoras**	Ibmec	FADERGS	UNIFAEL
FAMA**	Wyden	FASEH	UNINABUCO
UNIC**	-	FPB	UNINASSAU
UNIDERP**	-	IBMR	UNINORTE
UNIME**	-	São Judas	-
-	-	UNA	-
-	-	UNIBH	-
-	-	UNICURITIBA	-
-	-	UNIFACS	-
-	-	UNIFG	-
-	-	UNISOCIESC	-
-	-	UNISUL	-
-	-	UnP	-
-	-	UniRitter	-
Base de alunos*** (em milhares)			
896,5	1.244	395,3	209,9

* Braço da *holding* especializado em educação superior.

** Em reestruturação recente da *holding*, tais empresas passaram a operar sob o selo “Anhanguera”.

Fonte: Cogna Educação (2023a); YDUQS (2023a); Ânima Educação (2023a); Ser Educacional (2023a).

A história do surgimento e da evolução de um setor privado-mercantil da educação superior, seguida pela consolidação do que propomos denominar como “setor educacional privado-mercantil-financeirizado” (SEPMF) brasileiro, compreende um processo complexo e

de difícil síntese, mas que, em suma, desemboca na conformação atual de grandes corporações nacionais de natureza oligopólica, tais como a Cogna Educação, a YDUQS, a Ser Educacional e a Ânima Educação¹⁵. Sob a forma de *holdings* com capital aberto na Bolsa de Valores brasileira (B3), estas quatro empresas controlam numerosas Instituições de Ensino Superior privadas difusas pelo território brasileiro e concentram, atualmente, 2,7 milhões de matrículas em cursos de graduação (cerca de 30% do total do país) (Tabela 1.1).

Sumariamente, a Cogna Educação é, hoje, a maior *holding* do setor educacional privado brasileiro em termos de receita líquida (R\$ 5,2 bilhões, em julho de 2023¹⁶). Sediada em São Paulo – SP e anteriormente nomeada Kroton Educacional, a empresa passou por uma reestruturação operacional em 2019, adotando seu atual nome fantasia e segmentando-se em quatro braços de atuação: a Kroton (ensino superior B2C), a Platos (ensino superior B2B), a Saber (educação básica B2C) e a Vasta (educação básica B2B). Compõem atualmente a Kroton as IES Anhanguera, UNOPAR, Pitágoras, FAMA, UNIC, UNIDERP e UNIME (COGNA, 2023a).

A YDUQS, sediada no Rio de Janeiro – RJ, corresponde ao nome-fantasia adotado pela Estácio Participações após uma reestruturação corporativa ocorrida em 2019. Pouco tempo depois de sua reengenharia, a mantenedora da rede Estácio adquiriu instituições de ensino como a Damásio Educacional, IBMEC e a rede Wyden. Atualmente, é a segunda maior empresa educacional do Brasil em termos de receita (R\$ 4,7 bilhões em julho de 2023¹⁷) e a maior do país em base de alunos (mais de 1,2 milhões) (YDUQS, 2023a).

A Ânima Educação, sediada em São Paulo – SP, surgiu em 2003 com a aquisição do controle da mineira UNA. Desde então, várias outras instituições de ensino passaram a integrar seu portfólio, como a UNIBH, a UNICURITIBA, a UNIFACS, a UNIFG, a UNISOCIESC, a

¹⁵ Poderíamos mencionar, ainda, a Cruzeiro do Sul Educacional, integrante mais recente do setor educacional privado-mercantil-financeirizado que abrange o ensino superior. Essa empresa, que realizou a abertura de seu capital na Bolsa de Valores em 2021, possui um expressivo volume de mercado e um elevado número de matrículas. No entanto, a sua recente financeirização impõe alguns desafios para a sua análise, tais como: i) a escassez e a limitação de dados e informações disponíveis sobre a empresa, em contraste com outras empresas do SEPMF que já passaram por um processo de financeirização mais consolidado e duradouro. Isso se deve ao fato de que a divulgação de resultados e a prestação de contas ao mercado por meio de plataformas de Relações com Investidores são exigências posteriores à sua entrada no *open market*; ii) a incipiência da literatura acadêmica sobre a Cruzeiro do Sul no contexto da financeirização e; iii) a especificidade da Cruzeiro do Sul em relação às demais empresas do SEPMF que atuam no ensino superior, uma vez que ela se financeirizou após ter se digitalizado, e não o inverso, além de apresentar algumas peculiaridades referentes à oferta da modalidade de educação a distância (EAD) que demandariam uma análise mais aprofundada. Diante disso, sugerimos que pesquisas futuras possam se debruçar sobre esse caso particular.

¹⁶ Valores extraídos do site Fundamentus. Disponível em: <<https://www.fundamentus.com.br/detalhes.php?paper=COGN3>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

¹⁷ Valores extraídos do site Fundamentus. Disponível em: <<https://www.fundamentus.com.br/detalhes.php?paper=YDUQ3>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

UNISUL, a UniRitter, a Universidade São Judas, a IBMR, a FPB, a FADERGS, a FASEH, a AGES, a UnP e a Anhembi Morumbi. É, dentre as quatro empresas analisadas, a terceira maior em termos de receita (R\$ 3,6 bilhões, em julho de 2023¹⁸) e matrículas (quase 400 mil) (ÂNIMA, 2023a).

Dentre as demais empresas, a Ser Educacional, companhia sediada em Recife – PE, é a quarta maior em termos de receita (R\$ 1,7 bilhões em julho de 2023¹⁹) e de alunos (aproximadamente 210 mil). Controla as marcas UNINASSAU, UNINABUCO, UNINORTE, UNAMA, UNG e UNIFAEEL (SER, 2023a).

Nosso propósito, aqui, não será reproduzir pormenorizações atinentes à história de cada uma das (muitas) empresas subsidiárias²⁰ do SEPMF – mas compreender, na história da financeirização da educação superior brasileira, onde muitas delas estão posicionadas.

A atual composição do quadro numeroso de IES controladas por cada um dos grandes grupos do SEPMF e de estudantes matriculados em cada um deles não é ocasional. Tal situação remonta, especialmente, a conjuntura política neoliberalizante instituída no Brasil desde a década de 1990, mas também elementos cujas raízes são ainda mais antigas e particulares da formação socioespacial brasileira.

O interesse privado sobre a educação não é algo recente na história do país. Embora muitos aspectos privatistas tenham sido inflamados, com maior incidência, no período da Ditadura Militar (1964-1985) e no pós-1990, é possível notar “tendências privatizantes” (MINTO, 2011) no processo de expansão do Ensino Superior anos antes, como no texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e em outros dispositivos legais na década de 1930²¹.

Em 1934, ficou instituída por meio da Constituição Federal a isenção fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços atrelados ao segmento educacional privado. Legalmente, as Instituições de Ensino Superior componentes do setor, controladas em sua maioria por elites locais, passaram a ser denominadas como IES *sem fins lucrativos* (CARVALHO, 2013), representadas pelas tipologias comunitária, confessional ou filantrópica. De modo geral, tais instituições, embasadas pelo modelo europeu de educação superior,

¹⁸ Valores extraídos do site Fundamentus. Disponível em: <<https://www.fundamentus.com.br/detalhes.php?papel=ANIM3>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

¹⁹ Valores extraídos do site Fundamentus. Disponível em: <<https://www.fundamentus.com.br/detalhes.php?papel=SEER3>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

²⁰ Tais informações são, em via de regra, disponibilizadas nos *sites* das próprias empresas. Além disso, há estudos empíricos que avançam nessas descrições, como Mancebo e Vale (2013) e Costa (2021).

²¹ “Chama-se ‘privatismo’ o processo pelo qual a lógica do capital se hegemoniza crescentemente no campo educacional, do qual a ampliação do setor privado de ensino é uma das formas” (MINTO, 2011, p. 188).

direcionavam-se às classes mais abastadas localizadas nos principais centros urbanos brasileiros (vide São Paulo e Rio de Janeiro). Tal situação elitizada permaneceu assegurada pela Reforma Universitária de 1968 - Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), desta vez sob influência do modelo norte-americano (OLIVEN, 2002; SILVA; REAL, 2011). Há que se considerar, entretanto, que a referida reforma abriu alas à expansão da educação superior privada para uma crescente classe média nos anos que a sucederam – ainda que, com as intenções oblíquas de suprimir movimentações político-estudantis contrárias ao regime militar, como apontam Mancebo e Vale (2013).

A Reforma Universitária de 1968 configurou-se como um dos principais dispositivos legais voltados à educação oriundos do período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Naquele período, de acordo com Sguissardi (2008), foi dada a largada na “primeira etapa da evolução da educação superior do país”, sobretudo pela via do setor privado. Como demonstrado pelo autor, com a recém-implementação do regime militar-autoritário, o número de IES públicas equivalia a 61,6% do total, ao passo que as privadas (geralmente confessionais, sem fins lucrativos) era de 38,4%. Das 142 mil matrículas, 87 mil eram provenientes do sistema público e 54 mil do privado. Quase ao final do regime, em 1984, a situação havia se invertido e ganhado novas proporções: IES públicas reuniam 40,9% de todas as matrículas no ensino superior, enquanto instituições privadas concentravam 59,1%, isto é, de um universo de quase 1,4 milhões de matriculados, 690 mil eram de IES públicas e 970 mil de privadas.

Segundo Seki (2020, p. 62-3), as histórias de algumas empresas do SEPMPF revelam vinculações ao bloco de poder do regime empresarial-militar pós-1964 – sobretudo por meio da apropriação de fundos públicos²². Conforme aponta o autor, esse regime “assegurou grande parte das condições necessárias para a ampliação dos colégios e dos cursinhos” e permitiu, mais tarde, “transformar esses negócios em faculdades e universidades sem fins lucrativos (beneficiadas por isenções tributárias) e, finalmente, em instituições propriamente mercantis”. Como exemplo deste caso, pode-se destacar o curso pré-vestibular Pitágoras, criado em 1966 na cidade de Belo Horizonte – MG, que logo transformou-se no colégio Pitágoras (anos 1970) e, ao início dos anos 2000, fundou a primeira faculdade Pitágoras (IES com fins lucrativos controlada, hoje, pela Cogna Educação). Para o autor, “não é casual que o período pós-1964 e pós-1968, sobretudo, represente o momento de surgimento de alguns dos grupos educacionais

²² Em análise minuciosa, Seki (2020, p. 106-115) apontou a relevância de fundos públicos no crescimento de instituições privadas durante o regime militar. Em 1965, ficou determinado que 5% do Fundo Nacional de Ensino Superior seria destinado às IES privadas, ao passo que IES públicas receberiam cortes orçamentários. Outros marcos, como as Constituições de 1967 e 1969 e a Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, bem como o Programa de Crédito Educativo – CREDUC (p. 138-145) devem ser levados em conta nesse processo.

privados mais importantes no processo de oligopolização recente do Ensino Superior no Brasil” (*ibidem*, p. 99). Como bem lembrou Sousa Neto (2017, p. 22), “entre 1968 e 1972, o CFE (Conselho Federal de Educação) autorizou diante de 938 pedidos a criação de 759 novos cursos em Faculdades Privadas”. Foi neste íterim que, a título de exemplo, ocorreu a fundação da Faculdade de Direito Estácio de Sá²³ (embrião do que viria a ser, no século XXI, a principal “marca” da *holding* YDUQS e uma das maiores IES privadas em termos de matrículas e receita do Brasil). Ainda, em 1970 foi autorizado, por meio do Decreto nº 67.660/1970 (BRASIL, 1970), o funcionamento da Faculdade de Ciências Administrativas da UNA, de Minas Gerais (hoje, uma das subsidiárias da Ânima Educação).

É válido salientar que IES privadas sem fins lucrativos mantiveram-se como única forma jurídica até meados da década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) possibilitou a criação legal de empresas educacionais com *fins lucrativos* (OLIVEIRA, 2009)²⁴, dando origem ao que hoje é denominado *setor privado-mercantil da educação* (SGUISSARDI, 2008).

Como apontou Sguissardi (2008), a década de 1990 representou o início da “segunda etapa da evolução da educação superior brasileira”. Em consonância, Seki (2020, p. 191) afirma: “reinterpretar o momento da passagem dos anos 1990 aos anos 2000 é tarefa urgente e necessária para melhor situar as condicionantes gerais da financeirização na educação brasileira e, em particular, no Ensino Superior”. Nesses termos, a partir deste momento, enfatizaremos elementos ocorridos nas últimas três décadas.

O processo que culminou na promulgação da LDB de 1996 e na consequente viabilização de um setor educacional privado-mercantil está intimamente associado a conjuntura político-econômica mundial e do Brasil no final do século XX. Recapitulando brevemente, a reestruturação econômica e espacial do capitalismo pós-1970, fundamentada pela racionalidade neoliberal e dirigida em prol das finanças demandou a transformação de numerosos territórios nacionais em espaços da economia internacional. Tratou-se, eminentemente, de um movimento intrínseco ao período de globalização. Como apontou Sguissardi (2015, p. 872),

A mundialização do capital, na esteira da crise do Estado do Bem-Estar Social, e o ajuste neoliberal que se disseminou pela Europa, EUA e Japão, mas também pela América Latina, do Chile e do México, entre outros, ainda em meados da década de

²³ Ver Mancebo e Vale (2013).

²⁴ É válido destacar que, no artigo 213 da Constituição Federal de 1988, ficou implícita uma potencial existência de instituições de ensino com fins lucrativos – algo que viria a se consolidar menos de dez anos depois, com a LDB. Ver Oliveira (2017, p. 31-2).

1970, chega ao Brasil a partir do final dos anos 1980 e início dos 1990, quando do *Consenso de Washington* (1989), e no Governo de Collor de Mello (1990-91) [...]. No Brasil, esse movimento adquire especial força a partir de 1995, quando da Reforma do Estado sob o comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Administração e Reforma do Estado (Mare), José Carlos Bresser-Pereira.

Como discutido anteriormente, em 1995 foi promulgado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estatal brasileiro – um dispositivo de “adequação do modelo político brasileiro à nova ordem mundial e à nova fase do capitalismo, incorporando elementos da ideologia neoliberal – tanto no campo da economia quanto no da política – aos discursos reformistas que constituíram os alicerces de um novo Estado” (SOUSA; PIOLLI, 2017, p. 145).

O Plano Diretor da Reforma estatal configurou-se como um dispositivo basilar ao movimento de privatização de “serviços” até então provisionados pelo Estado, como a saúde, as telecomunicações e a educação. No que se refere especificamente a este último campo, as definições do documento alinhavam-se as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial²⁵, os quais, segundo Dale (2004), redigiram uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Tal agenda representou um alinhamento entre os Estados e seus dispositivos à sociedade capitalista, de modo a assegurar e legitimar o regime de acumulação hegemônico em sua expansão contínua sobre todos os âmbitos da vida social.

No espectro da educação, em específico, tal agenda arquitetou a reestruturação dos sistemas de ensino e dos modelos de gestão aos moldes dos interesses de grandes agentes financeiros – introduzindo, no Brasil e em outros países, políticas de comercialização de serviços educacionais – que almejavam, em última instância, a *financeirização da educação* (OLIVEIRA, 2009; SEKI, 2020). Como apontou Carvalho (2013, p. 772), “no caso específico da educação superior, há fortes indícios de ‘financeirização’ no âmbito do comportamento das empresas educacionais”.

É oportuno lembrar que as novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional, por meio do mercado de capitais, que se tornaram factíveis para um grupo ainda restrito de IES mercantis, fazem parte das transformações ocorridas no mercado financeiro mundial, a partir dos anos de 1970, de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros etc.) e de fundos de investimentos institucionais, que estudiosos denominam de processo de “financeirização” (CARVALHO, 2013, p. 772).

Ao invés de ser compreendida como “mais uma fase” na esteira da evolução da educação brasileira, em nossa perspectiva, a financeirização da educação privada no Brasil traduz-se

²⁵ *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995).

como um processo ubíquo que engloba e conduz, de forma alinhada à mundialização do capital e à financeirização do território brasileiro, os processos de *mercantilização*, *transnacionalização* e *oligopolização* do setor educacional privado desde os anos 1990. Como um processo em que empresas (inclusive, não-financeiras), Estado e sociedade são conduzidos em prol e rumo a um mercado financeiro mundial, a financeirização corresponde ao “carro-chefe”²⁶ das ações realizadas desde a efetiva mercantilização da educação – quando foi “preparado o terreno” para planos mais ambiciosos – até a atual fase da oligopolização do setor educacional privado (e, como veremos no capítulo seguinte, a digitalização deste setor).

Sob amparo jurídico-normativo do Estado, a transformação do setor educacional privado numa plataforma de valorização de capitais monetários está assentada em, pelo menos, quatro bases estruturantes e absolutamente conectadas: i) a relação estreita entre os agentes do setor empresarial da educação e o Estado; ii) a entrada de fundos financeiros (nacionais e estrangeiros) no controle das empresas do setor educacional privado; iii) a participação de fundos públicos na receita das corporações educacionais e; iv) a abertura de capital de empresas educacionais em Bolsas de Valores (IPO – *Initial Public Offering*)²⁷ e o crescente movimento de fusões e aquisições no setor. A convergência desses elementos desempenhou um papel crucial na formação daquilo que denominamos de *setor educacional privado-mercantil-financeirizado*. Como procuramos ilustrar, esses fatores contribuíram simultaneamente para uma expansão territorial significativa da oferta de educação a distância pelos maiores grupos privados do ramo educacional no Brasil. Essa expansão teve como objetivo a ampliação dos mercados explorados por cada uma dessas entidades, com uma clara ênfase na valorização dos capitais investidos e na remuneração de acionistas. Tentaremos articular tais fatores e processos nos parágrafos e itens que se seguem.

A “transformação da educação em mercadoria” no Brasil, como propôs Oliveira (2009), refere-se, em suma, ao movimento da mercantilização²⁸ do setor educacional privado pós-deliberação da existência de IES com fins lucrativos (frequentemente aludidas como “particulares no sentido estrito”) a partir da promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996).

Art. 7º *O ensino é livre à iniciativa privada*, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de

²⁶ Nos utilizamos desta analogia para referir às “determinações do capital financeiro no Ensino Superior” (SEKI, 2020), no atual período dirigido pelas finanças.

²⁷ Enquanto a primeira e a terceira simbolizam diretamente a inserção do capital financeiro no ensino superior brasileiro, a segunda representa uma forma mais “indireta” (mas irreduzível) de inserção deste.

²⁸ Seki (2020) trata a mercantilização como uma expressão mais ampla da privatização, em que as instituições são transformadas em plataformas de rentabilização de capitais monetários altamente atrativas para colocações financeiras.

ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996. *Itálico nosso*).

O arcabouço normativo da LDB e seus ajustamentos na forma de decretos e medidas provisórias, segundo Seki (2020), devem ser considerados como marcos da financeirização do setor educacional privado brasileiro. A sucessão dos Decretos nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a) e nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997b) conferiu às IES sem fins lucrativos uma maior rigidez normativa no que se refere às atividades de credenciamento e recredenciamento de instituições – situação que levou, até pouco antes da virada do milênio, a transição da forma jurídica de aproximadamente 50% das IES não lucrativas para a forma de instituições privado-mercantis (mesmo que isso custasse a abdicação de isenções tributárias – as quais seriam retomadas alguns anos depois por meio de programas como o Prouni²⁹) (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Foi nesse íterim que, a título de exemplo, a Faculdade Anhanguera (hoje subsidiária da *holding* Cogna), fundada em 1994 como uma IES sem fins lucrativos na cidade de Leme - SP, se tornou uma IES particular em sentido estrito.

Art. 7º As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, *ficam submetidas ao regime de legislação mercantil*, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (BRASIL, 1997b. *Itálico nosso*).

A promulgação de tais aparatos jurídico-normativos refletiu, em suma, um movimento edificado internamente e cuja fundação, em grande parte, foi arquitetada por forças externas sintonizadas aos ditames do mundo do capital. Este não é, entretanto, um processo endêmico do caso brasileiro, mas uma das consequências da globalização (OLIVEIRA, 2009; CARVALHO, 2013) sobre múltiplos países.

Com base em Ribeiro (2006), para além das já referidas recomendações do Banco Mundial e outros organismos, um outro marco foi seminal para a conformação de um “Mercado Mundial da Educação”: a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995. Um dos pilares jurídicos esta última, denominado *General Agreement of Trade in Services* (GATS), admitiu que serviços fossem comercializados – ainda que, inicialmente, não tenha definido com precisão quais atividades enquadravam-se nesta categoria. Nos anos seguintes, efervesceu o debate acerca da transformação da educação em um serviço negociável, entendida pela

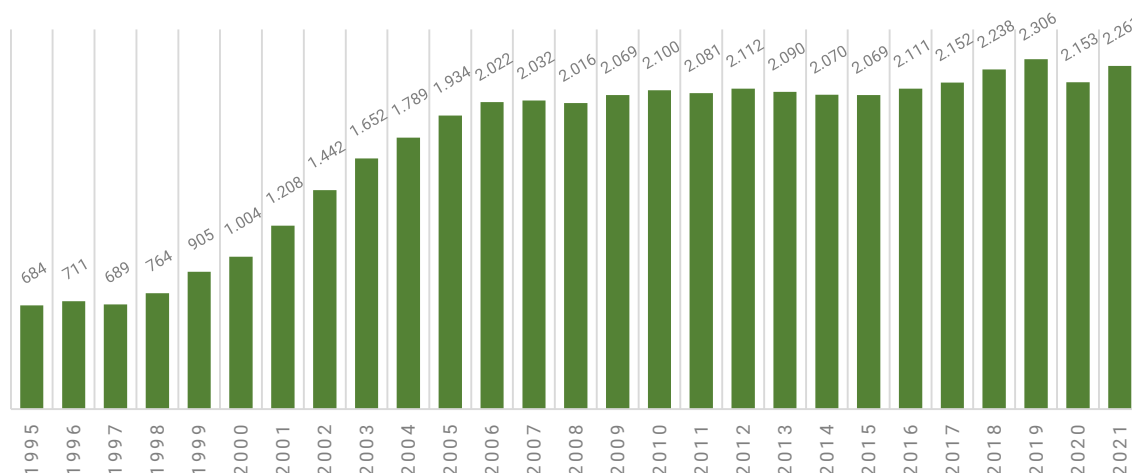
²⁹ Ver Leher (2021).

Organização como um campo de alto potencial lucrativo. Finalmente, em 1999, no âmbito da OMC e de seus países-membros (dentre eles, o Brasil), serviços educacionais ficaram lado a lado com a comunicação, distribuição, transportes e saúde na vitrine de produtos comercializáveis do mercado mundial.

A promulgação da LDB de 1996 e os marcos que a sucedem são, destarte, intestinos a mercantilização da educação em um contexto mundial. Como bem salientou Ribeiro (2006), a extensão da intervenção da OMC na política educacional de seus Estados-Membros é determinada pelo nível de liberalização individual de cada um deles. No Brasil, vimos anteriormente, o projeto de reestruturação do Estado deu-se em vias de converter o território nacional em uma importante plataforma de rentabilização de capitais monetários – colocando a educação à venda e estimulando a conformação e expansão de um setor educacional privado-mercantil cujas dimensões, segundo Leher (2021), não são equiparáveis a nenhum outro país.

No âmbito do Estado brasileiro houve um esforço para expandir quantitativamente instituições educacionais lucrativas, mediante políticas focais e legislações permissivas, como o Decreto nº 2.306/1997, que “reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (SGUISSARDI, 2008, p. 1.000).

Gráfico 1.1. Número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil – 1995-2021*



***Nota do autor:** Este gráfico expande e atualiza o levantamento apresentado em Seki (2020, p. 83), que capturou o período de 1998-2018.

Fonte: Seki (2020); INEP (1995, 1996, 1997, 2019, 2020, 2021). Organização nossa.

De acordo com Seki (2020), a transição do milênio foi caracterizada por movimentos como a proliferação de faculdades privadas e massificação das ofertas de matrículas. Em dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2022), evidencia-se que, em 1999, o número de IES privadas era de 905 – dado este que se eleva para 2.022 no ano de 2006 (+123%) (Gráfico 1.1). Do ano

em questão até 2020, o número de IES privadas (majoritariamente particulares³⁰) permaneceu relativamente estável – o que não significa, contudo, uma estagnação do setor, e sim novas formas de atuação deste (como por meio da compra de instituições menores ou a fusão entre empresas).

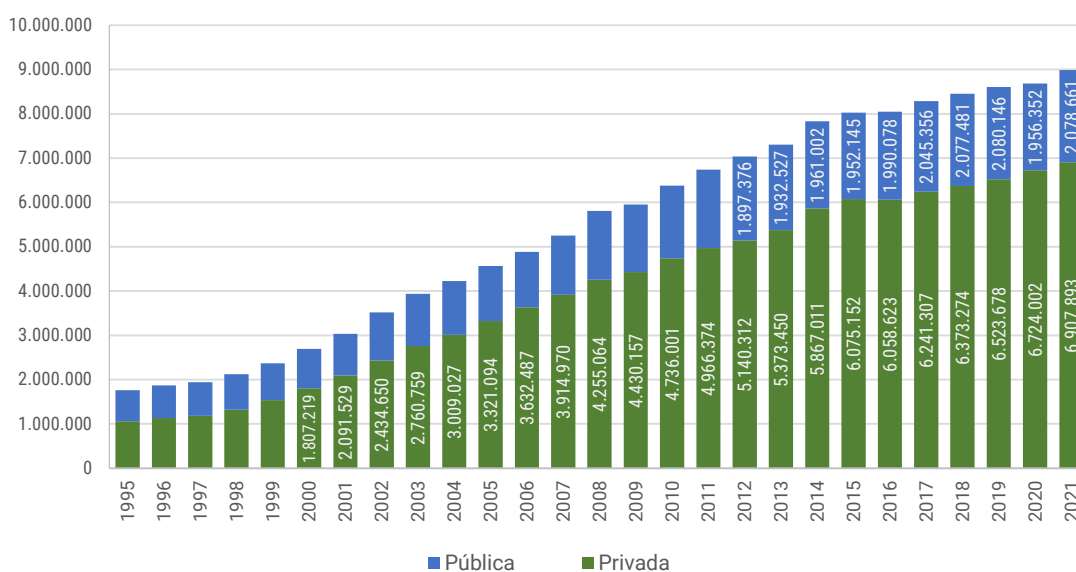
No âmbito das matrículas em cursos de graduação (Tabela 1.2 e Gráfico 1.2), o setor privado – que havia superado a esfera pública ainda na década de 1980 – cresceu substancialmente nos anos 2000, alcançando a marca de 77% (6.907.893) de todo o alunado do país (8.986.554) em 2021 (INEP, 2022).

Tabela 1.2. Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa no Brasil – 1995-2021

Ano	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Pública	700.540	735.427	759.182	804.729	832.022	888.708	944.584	1.085.977	1.176.174
Privada	1.059.163	1.133.102	1.186.433	1.321.229	1.537.923	1.807.219	2.091.529	2.434.650	2.760.759
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Pública	1.214.317	1.246.704	1.251.365	1.335.177	1.552.953	1.523.864	1.643.298	1.773.315	1.897.376
Privada	3.009.027	3.321.094	3.632.487	3.914.970	4.255.064	4.430.157	4.736.001	4.966.374	5.140.312
Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Pública	1.932.527	1.961.002	1.952.145	1.990.078	2.045.356	2.077.481	2.080.146	1.956.352	2.078.661
Privada	5.373.450	5.867.011	6.075.152	6.058.623	6.241.307	6.373.274	6.523.678	6.724.002	6.907.893

Fonte: INEP (2021). Organização nossa.

Gráfico 1.2. Evolução de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa no Brasil – 1995-2021



Fonte: INEP (2021). Organização nossa.

³⁰ Válido ressaltar, com base em Tagliari (2022), que a evolução das IES privadas no Brasil foi marcada por uma expansão de instituições com fins lucrativos (particulares) e por uma retração de instituições sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas).

1.4.1. Conexões entre o Estado e o mercado educacional

Ao findar seu cargo como Ministro da Educação em 2002, Paulo Renato Souza criou uma empresa de consultoria especializada voltada a empresas educacionais privadas – a PRS Consultores (SEKI, 2020). O surgimento de empresas deste nicho marca o momento de expansão das IES particulares no Brasil, des-obstaculizada e estimulada pelo próprio Estado. Nas palavras de Leher (2021, p. 16), “o Estado organiza, operacionaliza, subsidia generosamente, cria condições para ampliação do mercado e, desse modo, impulsiona os negócios privados no setor”. Como aponta o autor, narrativas de sucesso como a da evolução da empresa Pitágoras em uma corporação de grandíssimo porte, a Kroton (e posteriormente na Cogna) refletem, antes de mais nada, o acesso e acionamento estratégicos do Estado em benefício do mercado educacional.

Há, no Brasil, uma íntima relação entre políticos, funcionários públicos e empresas de ensino cujo propósito é, acima de tudo, beneficiar estas últimas (e, de forma mais ou menos indireta, os próprios agentes políticos e públicos). Como apontou Seki (2020, p. 97), “em vários casos as IES privadas obtinham vantagens adicionais em razão de suas relações no Estado, algumas das quais, inclusive, cujos proprietários ou sócios eram eles próprios agentes políticos”.

Apesar de muitas vezes – propositalmente – embaciada, a relação estreita entre o Estado e o mercado educacional se deu e se dá em diversos âmbitos e momentos. A título de exemplo, o empresário Walfrido dos Mares Guia Neto, um dos fundadores do Grupo Pitágoras (marca subsidiária da *holding* Cogna), foi vice-governador de Minas Gerais (1995-1999), deputado federal por Minas Gerais (1999-2003), Ministro do Turismo (2003-2007) e Ministro-chefe da Secretaria de Relações Institucionais (2007). Lauro Ribas Zimmer, ex-reitor da Universidade Estácio de Sá, atuou como conselheiro do Conselho Nacional da Educação no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, época que coincide com o aumento no número de cursos, vagas e áreas de atuação de seu mandato como reitor (SEKI, 2020).

Outros casos cuja menção julgamos pertinentes são os dos irmãos Paulo e Elizabeth Guedes (SEKI, 2020; INFOMONEY, 2023, ANUP, 2022a; ANUP, 2022b). Em 1970, Paulo Guedes (Ministro da Economia do governo de Jair Bolsonaro, de 2018 a 2022) participou da fundação do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais³¹ (IBMEC, adquirido pela YDUQS em 2020) e desempenhou o papel de diretor da instituição por um longo período³². Além disso, teve

³¹ O IBMEC é uma instituição de ensino superior privada com foco em negócios, economia e finanças.

³² Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/perfil/paulo-guedes/>>.

um papel fundamental na criação do IBMEC São Paulo, em 1994. Sua irmã, sócia fundadora do IBMEC de São Paulo, já havia trabalhado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e no Ministério da Previdência e Assistência Social no início dos anos 1990. Deixou o grupo IBMEC no início dos anos 2000 e ingressou na Rede Internacional de Universidades Laureate, que controlava universidades como a Anhembi Morumbi (hoje, subsidiária da Ânima Educação) e a Uninorte (hoje, subsidiária da Ser Educacional). Durante sua atuação na empresa, Elizabeth Guedes foi reitora, vice-reitora e presidente de mantenedoras. No final de 2022 foi nomeada como Conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE e é, desde 2019, presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP)³³. Foi, também, diretora-executiva da Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino Superior (ABRAES).

De modo geral, a simbiose Estado-mercado corroborou para o estabelecimento de “um novo ciclo de expansão da educação superior no país”, em que as empresas educacionais “se movimentam, mais do que por sua atividade-fim – a educação –, pela sua capacidade financeira de conquistar espaço no mercado” (MANCEBO; VALE, 2013, p. 95). Não é ocasional que, de 2001 a 2008, o setor educacional privado tenha ampliado sua movimentação de capitais de R\$ 10 bilhões para R\$ 90 bilhões (OLIVEIRA, 2009). Um arcabouço jurídico-normativo, mobilizado por agentes do Estado diretamente ligados aos grupos educacionais, cultivou um terreno profícuo e atrativo – ou um capitalismo acadêmico sem riscos³⁴ – para que fundos de investimentos e demais investidores institucionais se inserissem no setor (SEKI, 2020).

1.4.2. Fundos de investimentos e seus interesses na educação superior privada

Até o presente momento, inexitem determinações legais que impeçam a entrada de capitais estrangeiros em instituições de ensino brasileiras com finalidade lucrativa. Uma breve movimentação na Câmara dos Deputados com este propósito ocorreu em 2003, por meio do Projeto de Lei nº 2.138/2003 (BRASIL, 2003), de autoria do deputado federal Ivan Valente (à época filiado ao PT). Em justificação apresentada para uma necessária regulamentação, apontava-se o interesse predatório de investidores forâneos (com ênfase no Banco JP Morgan) sobre o ensino superior privado brasileiro. Em termos oficiais: “As razões para tal interesse são, de um lado, o tamanho e a lucratividade do setor, que movimenta, atualmente, cerca de quinze bilhões de reais e, do outro, a velocidade com que vem crescendo nos últimos tempos”

³³ Disponível em: <<https://anup.org.br/noticias/anup-elege-nova-diretoria-para-gestao-2022-2025/>>.

³⁴ Expressão utilizada por Azevedo (2015a).

(BRASIL, 2003, p. 2). Contudo, tal Projeto de Lei não vingou, o que fez permanecer aberto o caminho para a continuidade da expansão de capitais estrangeiros no setor educacional privado-mercantil do país.

Talvez um dos casos mais reconhecidos acerca do ingresso de fundos de investimentos no setor educacional lucrativo brasileiro seja o da *joint venture* entre o Grupo Pitágoras e o Apollo International, selada em 2001. A associação da empresa brasileira com o fundo proprietário da estadunidense University of Phoenix (a primeira “universidade” virtual/*web-based* voltada a adultos³⁵) perdurou até 2006, quando participações do fundo foram vendidas ao Grupo Pitágoras – que criou uma nova pessoa jurídica independente, a Kroton Educacional (organização educacional privada que, desde 2019, é um dos braços da *holding* Cogna).

Seki (2020) destaca que, apesar deste fato ser frequentemente aludido como a primeira inserção de capitais estrangeiros na educação superior brasileira, o Grupo Pitágoras já havia recebido aportes de fundos de investimentos transnacionais como o Opportunity Fund desde 1998. Desde então, numerosos fundos estrangeiros realizaram aporte de capitais no setor educacional privado, apontando para um notável movimento de transnacionalização³⁶ viabilizado pela convivência jurídico-normativa do Estado brasileiro.

Os movimentos de transnacionalização que envolvem a educação superior são próprios do metabolismo do capital, pois faz parte de sua essência o constante processo de busca pela expansão e acumulação, seja por intermédio dos fundos financeiros (*private equity*), que adquirem partes, cotas ou ações de empresas de ensino superior que visam lucro, ou por grupos provedores de ensino superior que atravessam fronteiras para atuar com permissão e por concessão dos Estados nacionais (AZEVEDO, 2015a, p. 97).

Alguns outros casos emblemáticos do processo de transnacionalização atinentes à educação superior brasileira são válidos de menção: a venda da Universidade Anhembí Morumbi (desde 2020, subsidiária da *holding* Ânima Educação) ao grupo estadunidense Laureate International, em 2005; e a aquisição de 50% da Pitágoras/Kroton pelo fundo Advent International, em 2009. Este último fundo, pontuou Seki (2020, p. 279), “deteve mais de 300 participações em todo o mundo nos mais diversos setores (eletricidade, logística, transporte, educação, saúde)”, sendo um dos maiores *private equity* do mundo. Tal informação sugere principalmente que tais grupos estão interessados em atividades lucrativas, independentemente de sua natureza. Nas palavras de Guttmann (2008, p. 18), “as principais instituições financeiras

³⁵ Fato mencionado por Neil Smith (2003, p. 29).

³⁶ Optamos pelo termo “transnacionalização” em detrimento de “internacionalização” com base em Azevedo (2015b). Enquanto o último pode estar atrelado a uma proposta de solidariedade, o segundo refere-se diretamente a uma lógica estritamente mercantil cujas raízes estão no próprio mercado.

do mundo tornaram-se, todas, imensos conglomerados ávidos por integrar diferentes tipos de serviços, instrumentos e mercados”. Isso pode ser observado pela crescente frequência de fundos sem nenhuma relação com atividades educacionais investindo em participações societárias e acionárias no sistema de ensino privado no Brasil, como levantado por Seki (2020).

De acordo com Oliveira (2009, p. 743), ao realizar grandes investimentos em empresas educacionais, os fundos de investimento iniciam ou incentivam processos de reestruturação das instituições de ensino alvo, empregando práticas como a educação de custos, a racionalização administrativa e a profissionalização da gestão de ensino, em uma abordagem claramente empresarial. Esse fenômeno representou uma verdadeira reengenharia corporativa e adequação de um mercado altamente promissor e lucrativo que, em pouco tempo, viria a ter ações comercializadas na Bolsa de Valores. Nas palavras de Sguissardi (2015, p. 870), essas empresas “lançam ações no mercado de ações com apoio de fundos nacionais e transnacionais de *private equity*, que têm, em geral, comandado o processo de preparo dessas empresas para sua abertura de capital e IPO na bolsa de valores”.

1.4.3. Conversão de fundos públicos em fundos de acumulação de capital

Antes de tratar especificamente sobre as Ofertas Públicas Iniciais de empresas de ensino brasileiras, um outro elemento basilar a esta análise deve ser incorporado: o da consolidação do setor educacional privado-mercantil a partir da captação de recursos do fundo público e de políticas de renúncia fiscal, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Essas políticas, mediatizadas pelo Estado, subsidiaram a expansão (inclusive a territorial) e consolidação de grandes grupos privados, suprimindo necessidades competitivas e tornando-os ainda mais atrativos aos olhos de fundos financeiros.

O FIES, criado em 1999 por meio da Medida Provisória nº 1.827-1/1999 (BRASIL, 1999) e implementado pela Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001) consiste numa modalidade de financiamento estudantil em que são concedidos empréstimos a estudantes que não possuem condições financeiras de arcar com as mensalidades de cursos superiores em instituições privadas no Brasil. Em sua primeira versão, o programa oferecia financiamentos de até 50% dos valores de mensalidades, com taxa de juros de 9% ao ano. O prazo de carência era de 18 meses após a conclusão do curso, e o prazo para pagamento era de até três vezes o período do curso mais um ano. Em 2010, por meio da Lei nº 12.202/2010 (BRASIL, 2010), o programa passou por uma profunda reformulação, oferecendo financiamentos de até 100% do valor das

mensalidades e juros de 3,4%, o que culminou o “crescimento exponencial dos contratos e, conseqüentemente, dos gastos com impacto direto nos recursos orçamentários da União para a educação” (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020, p. 10). Outras modificações realizadas no decorrer da década criaram facilidades para a introdução de um amplo contingente estudantil nas mãos do setor privado-mercantil da educação, como a dispensa da figura dos fiadores e a criação do fundo garantidor (*ibidem*).

De acordo com levantamento organizado por Chaves, Santos e Kato (2020), os recursos da União destinados ao FIES saltaram de mais de R\$ 1,7 bilhões para cerca de R\$ 2,9 bilhões de 2003 a 2010. Após a reformulação do programa, os repasses atingiram R\$ 17,8 bilhões em 2015³⁷. Em 2010, o número de contratações do financiamento foi superior a 76 mil; em 2014, ele cresceu para mais de 730 mil (MIRANDA; AZEVEDO, 2020). Nesse quadro, "grupos privados de ensino superior passaram a figurar no rol das empresas que mais embolsaram dinheiro da União" (BURGARELLI, 2017, p. 37). A título de exemplo, os recursos destinados ao FIES tiveram impactos significativos no rendimento líquido das empresas Kroton Educacional, Estácio Participações, Ser Educacional e Ânima Educação. Em 2014, o FIES significou 72,74% da receita líquida da Kroton, 47,14% da Estácio, 49,62% da Ser Educacional e 46,06% da Ânima Educação (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020). Pode-se concluir, destarte, que fundos públicos asseguraram a sustentabilidade financeira das empresas, resultando, por conseguinte, em benefícios financeiros para os investidores envolvidos.

Mancebo e Azevedo (2020) reconhecem que, num país cuja taxa de escolarização de classes menos favorecidas são baixas, programas com face social como o FIES detiveram participação significativa na ampliação do acesso à educação superior. Entretanto, os autores apontam, “não se pode deixar de fazer a crítica ao modo como essa expansão ocorreu” (*ibidem*, p. 15). A sinergia entre o Estado brasileiro e empresas educacionais se acirrou a partir da instrumentalização de recursos públicos em prol da transformação de políticas educacionais em um “espaço de acumulação capitalista, amplamente lastreado por estratégias mercantis capazes de criar grandes conglomerados educacionais de caráter financeirizado e concentrado” (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020, p. 15). No cerne da financeirização do setor educacional privado, políticas como essa visavam, sobretudo,

[...] constituir uma base social de riqueza sob a qual poderiam garantir, pela intermediação do Estado, a saúde financeira de suas empresas ao ofertá-las nas praças financeiras. Aos acionistas essa política garantia não apenas altas margens de retornos na especulação com os ativos, como lhes assegurava uma elevada garantia de liquidez

³⁷ Valores corrigidos pelo IPCA de janeiro de 2019.

em todos os níveis de fixação dos preços dos produtos financeiros (SEKI, 2020, p. 212).

Concomitante a mitigação de riscos e a saúde financeira do setor educacional privado-mercantil brasileiro por trás da “face filantrópica” (SEKI, 2020) do FIES, conformava-se uma massa de estudantes, isto é, consumidores-endividados responsáveis pelo pagamento de suas mensalidades acrescidas pelos juros previstos nos contratos de financiamento. Tal situação reflete-se no elevado nível de inadimplência de estudantes formados por financiamento estudantil que, como aponta Leher (2021), ultrapassou 50% em 2016 – um ônus de R\$ 32 bilhões à União. Seki (2020, p. 148) é assertivo em sua constatação:

Essa instrumentalização da pobreza e dos direitos sociais negados, resultado da própria produção e reprodução ampliadas do capital, intenta obliterar que a educação, em todos os seus níveis, de caráter laico, solidário, fraterno, universal e gratuita, deveria ser um direito de todas as famílias – e, portanto, não uma concessão mercantil de face filantrópica que busca encobrir as benesses entregues religiosamente aos capitais financeiros envolvidos na educação.

Outro programa responsável por parte da guinada da expansão e consolidação do setor privado-mercantil de ensino foi o Prouni, criado em 2004 por meio da Medida Provisória nº 213/2004 (BRASIL, 2004) e instituído pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). O programa consiste numa modalidade de isenção tributária a IES privadas com ou sem fins lucrativos que oferecem bolsas de estudos integrais (100%) ou parciais (50%) para cursos de graduação e sequenciais de formação. A bolsa integral é concedida a brasileiros que não possuem diploma de curso superior, que concluíram o ensino médio em escolas públicas ou que foram bolsistas integrais em escolas particulares desde que a renda familiar *per capita* não ultrapasse um salário mínimo e meio. Além disso, bolsas de estudos parcial de 50% são concedidas a brasileiros sem diploma de curso superior, desde que a renda familiar *per capita* não ultrapasse três salários mínimos. Até o ano de 2014, o Prouni já havia atendido mais de dois milhões de estudantes, sendo 71,7% deles com bolsa integral (CARVALHO, 2013).

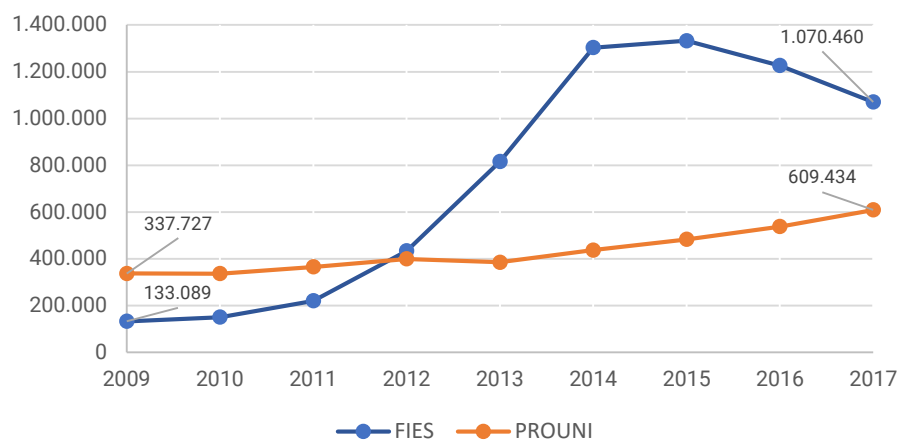
A isenção de tributos como o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) e a Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) substanciou a rentabilidade de empresas de ensino lucrativas que aderiram o Prouni. Válido pontuar que, em 2017, o programa custou mais de 2,4 bilhões aos cofres públicos³⁸ (CHAVES; SATOS; KATO, 2020).

A partir de 2015, o Brasil presenciou o desfecho de um período expansivo que promoveu

³⁸ Valor corrigido pelo IPCA de janeiro de 2019.

a ampliação das oportunidades acadêmicas, a interiorização do ensino superior e o avanço na democratização do acesso à educação superior (MESQUITA, 2023). A conjuntura adversa marcada pela crise econômica, pelo *impeachment* presidencial e pela implementação de um Novo Regime Fiscal impactaram diretamente o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que anteriormente desempenhava um papel crucial na facilitação do acesso ao ensino superior para cidadãos brasileiros de classes socioeconômicas mais baixas. O Gráfico 1.3 evidencia a queda no número de matrículas via FIES a partir de 2016, persistindo a tendência no ano subsequente. O esvaziamento de recursos para esse programa tornou-se, ainda, uma preocupação enfrentada por um mercado educacional que outrora teve grande parcela de sua receita baseada na absorção de fundos públicos.

Gráfico 1.3. Matrícula de graduação na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa - Brasil (2009-2017)



Fonte: INEP (2018).

Uma estratégia compensatória adotada para manter níveis de rentabilidade, em muito impulsionada por organizações e agentes financeiros estrangeiros, tem sido a expansão dessas instituições por meio da oferta de cursos a distância, conforme discutiremos mais detalhadamente no Capítulo 2.

1.4.4. IPOs, fusões e aquisições do setor educacional privado

Na medida que o Estado subsidiou a expansão do acesso ao ensino superior via FIES e Prouni, passou a absorver, indiretamente, gastos com investimentos, infraestrutura e dívidas privadas de IES consolidadas num mercado altamente lucrativo. As ações de captura do fundo público e a conversão deste em um fundo de acumulação de capital (SEKI, 2020) edificaram o

caminho para que, em 2007, ocorresse um movimento contínuo de abertura de capitais de empresas educacionais brasileiras na Bolsa de Valores, intensificando a transnacionalização do setor. Nas palavras de Leher (2021, p. 15),

[...] por omissão ou por meio de ordenamentos normativos e jurídicos, o Estado operacionaliza os interesses do capital, a exemplo da ausência de regulação do capital estrangeiro no setor educacional, da admissão de que a educação pode ser negociada na bolsa de valores e da incrível flexibilização da abertura de capital e de operações de grupos educacionais na bolsa.

Uma empresa de capital aberto é uma empresa que pode negociar seus valores mobiliários publicamente em bolsas de valores ou mercados de balcão, desde que esteja registrada na Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e seja uma Sociedade Anônima (S.A), de acordo com a legislação brasileira (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020). Segundo Assaf Neto (2000 *apud* STEFFEN; ZANINI, 2012, p. 103), as vantagens das Ofertas Públicas Iniciais (IPOs) englobam a diminuição do risco financeiro da companhia graças a uma maior capitalização, uma maior liquidez para os acionistas, a concretização do investimento realizado, a profissionalização das decisões empresariais e administrativas, bem como uma melhoria na imagem da empresa no mercado para a captação de novos fundos.

Em 2007, passaram a ter ações comercializadas na BMF&BOVESPA as empresas Anhanguera, Kroton e Estácio. Este movimento figurou como uma das máximas do processo de financeirização do setor educacional brasileiro. Sguissardi (2015, p. 870) aponta que, de 2012 a 2014, o setor educacional do mercado de ações havia sido o mais lucrativo dentre os setores da economia listados na Bolsa de Valores.

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Como já mencionado anteriormente³⁹, com base em Krippner (2005) e Lapavitsas (2013), empresas não financeiras têm se tornado cada vez mais dependentes de atividades financeiras para gerar receita e estão cada vez mais envolvidas em processos financeiros independentes, realizando transações no mercado financeiro por conta própria. O movimento de IPOs iniciado em 2007 foi acirrado em 2013, quando as empresas Ser Educacional e Ânima Educação abriram capital na Bolsa de Valores brasileira, movimentando montantes milionários.

³⁹ Discussão realizada no Item 1.3.

Válido frisar, mais uma vez, que empresas educacionais lucrativas possuem, desde o final da década de 1990, alavancagem de fundos financeiros por trás de suas estruturas corporativas – processo este intensificado após 2007. O uso do mercado financeiro para obter recursos, seja através de fundos especializados ou da emissão de ações em bolsas de valores, possibilitou uma injeção concentrada de capital em um curto intervalo de tempo, o que viabilizou a realização de aquisições e fusões visando o crescimento das empresas (CARVALHO, 2013). Guttman (2008, p. 13) aponta que, no plano corporativo, “fusões e aquisições são o método de crescimento predileto em detrimento do investimento em recursos adicionais e novos de maior produção”. Elas são, geralmente, resultados do aumento do peso de investidores institucionais e da entrada de capitais estrangeiros na estrutura de propriedade das empresas. Estes agentes financeiros elaboram estratégias de governança corporativa (OLIVEIRA, 2009) consonantes a um mercado mundial unificado, que tem por objetivo último auferir a rentabilidade de sócios e acionistas.

No âmbito de aquisições intestinas ao setor educacional brasileiro, para além das aqui já mencionadas (como a de 50% da Kroton pelo fundo Advent em 2009), Carvalho (2013) destaca a aquisição de 68% da Anhanguera Educacional pelo Banco Pátria em 2006⁴⁰, de 20% da Estácio Participações pelo GP Investimentos em 2008, a aquisição de 11,3% das ações da Ser Educacional pelo Cartesian Capital Group em 2008 e a compra do Ibmec Educacional (hoje subsidiária da *holding* YDUQS) pelo Capital Intl Investors em 2010.

Há também a aquisição de IES menores por maiores, como o caso das aquisições do Grupo IUNI Educacional (UNIC, UNIME e FAMA), UNOPAR, Unirondon e Uniasselvi pela Kroton entre 2010 e 2012, a aquisição da Universidade São Judas Tadeu pela Ânima Educação em 2014, a aquisição das marcas Unitoledo, Ibmec, Wyden e Damásio Educacional pela YDUQS em 2019. Válido destacar, ainda, o caso da compra da Anhembi Morumbi, anteriormente mantida pela Laureate, pela Ânima Educação em 2020.

No contexto de fusões, um exemplo marcante ocorreu em 2014 com a união das duas maiores empresas do setor educacional privado no Brasil até aquele momento: a Kroton Educacional e a Anhanguera Educacional. Tal movimento, aprovado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE)⁴¹ com algumas restrições⁴² culminou na

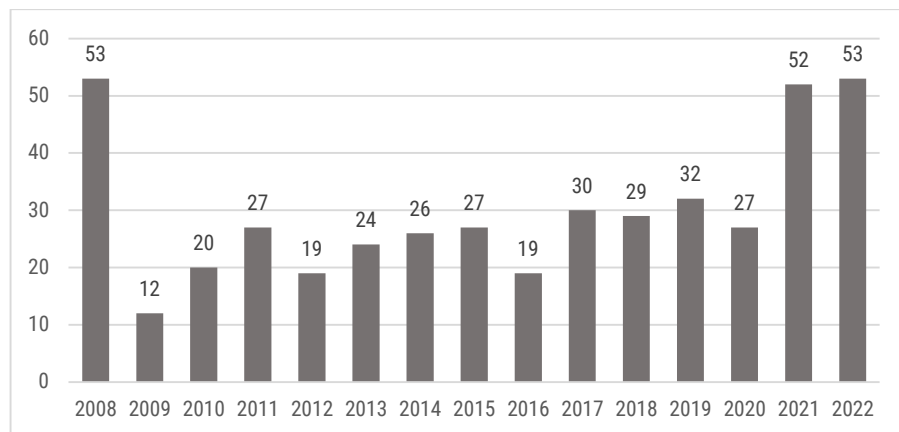
⁴⁰ “[...] a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário, por parte de um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do Internacional Finance Corporation, braço empresarial do Banco Mundial” (OLIVEIRA, 2009, p. 745).

⁴¹ Órgão responsável por avaliar e regulamentar as fusões e aquisições no Brasil.

⁴² Por ser interpretado como um movimento de expressiva concentração, a Kroton teve que alienar a Uniasselvi,

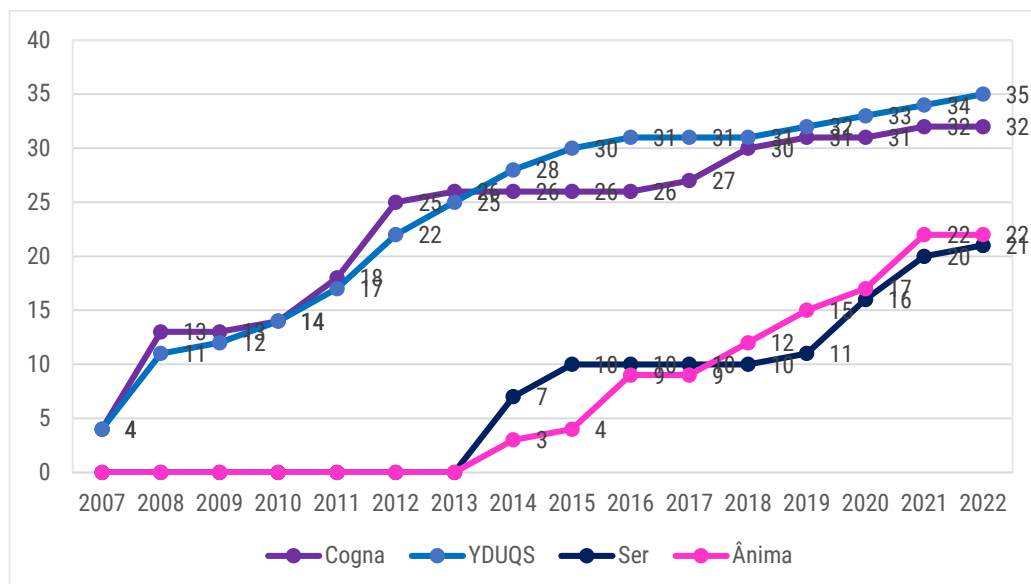
constituição, à época, da maior empresa educacional do mundo em termos de receita e matrícula (RUAS, 2014; SEKI, 2020). Conforme apontou Seki (2020, p. 69), o poder do capital financeiro “decorre precisamente da centralização e concentração de capitais que dirigem processos de fusões e aquisições, dando origem à formação dos oligopólios”. Nesse sentido, Leher (2021, p. 11) apresenta os seguintes dados: “em 2002, os vinte maiores grupos educacionais possuíam 14% do mercado; em 2015, os doze maiores grupos possuíam 43,9% do mercado”.

Gráfico 1.4. Fusões e aquisições no setor educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino – 2008-2022



Fonte: KPMG (2023). Elaboração nossa.

Gráfico 1.5. Total acumulado de F&A realizadas pela Cognia, YDUQS, Ser e Ânima – 2007-2022*



Fonte: Seki (2020, p. 59); Cognia (2023b); YDUQS (2023b); Ser Educacional (2023b); Ânima (2023b).
Organização nossa.

adquirida em 2012 (ver Seki, p. 269).

Segundo dados da KPMG (2023), de 2008 a 2022, o setor educacional brasileiro realizou 450 transações de aquisição ou fusão. No último ano em questão, o total foi de 53, maior número desde 2008 (pós-*boom* de IPOs do setor) (Gráfico 1.4). Do total de 450 operações no período referido, 102 foram realizadas pelas empresas Cogna Educação, YDUQS, Ser Educacional e Ânima Educação. Tais empresas possuem um histórico significativo de aquisições e fusões, acumulando, no período de 2007 a 2022, 32, 35, 21 e 22 movimentações, respectivamente (Gráfico 1.5).

Durante os anos de 2021 e 2022, em meio ao quadro crítico da pandemia mundial da Covid-19, empresas de ensino em situação de fragilidade foram compradas por outras de maior porte, bem como grandes corporações passaram a adquirir instituições especializadas em educação a distância – modalidade que assumiu posição de destaque no contexto de distanciamento social. Nesse cenário, destacam-se as negociações que resultaram na aquisição da UNIFAEL pelo grupo Ser Educacional, que expandiu significativamente sua atuação territorial por meio da EAD.

Ademais, é importante frisar que medidas de preservação das condições de concorrência adotadas pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), como a interdição da fusão entre a Kroton e a Estácio em 2017⁴³, não necessariamente impedem a oligopolização do setor educacional no Brasil. É necessário, para além dos movimentos de F&A e da concentração de renda e matrículas nas mãos dessas empresas, considerar os investidores institucionais, nacionais ou estrangeiros, que possuem participações em mais de um grupo do setor. Em levantamento realizado por Seki (2020, p. 278-9), identificou-se que

Os principais investidores que detiveram participação relevante fizeram colocações de capital em mais de um grande grupo de ensino; o Blackrock, Inc. deteve participação relevante na Estácio de Sá, Laureate e Kroton; o Morgan Stanley obteve participação relevante na Laureate e, pela MFS Investment Management, na Kroton; o Advent International deteve participação na Estácio de Sá e, pelos fundos subsidiários Advent Educação Básica Participações S.A., Advent Ensino Presencial Participações S.A. e Advent Ensino a Distância Participações S.A., na Kroton; os fundos Oppenheimer Funds Inc., Fidelity Management and Research LLC., Opportunity Gestora de Recursos Ltda., The Capital Group Companies, Inc. e Coronation Fund Managers Ltda. (Coronation) detiveram participação na Kroton e na Estácio; o JGP Gestão Patrimonial Ltda. manteve participação na Estácio e na Ânima Holding; e via JGP Gestão de Recursos Ltda., manteve participação na Estácio, Ser Educacional e Ânima Holding.

Oliveira (2017) destacou que as empresas Kroton e Estácio possuíam dez acionistas em comum, sendo alguns deles o Fundo Coronation, o BlackRock e o Capital World Investors.

⁴³ Ver Seki (p. 257-276).

Ainda, é válido relembrar que, após a fusão da Kroton com a Anhanguera, a presidência do Conselho de Administração da “nova” empresa ficou com Gabriel Rodrigues, fundador da Anhembi Morumbi e que era um dos principais acionistas da empresa originada no interior paulista (RUAS, 2014). Tais informações apontam para uma eminente situação oligopolizada do setor educacional privado brasileiro – em que mesmos agentes passam a ter controle expressivo da educação privada no Brasil, conduzindo estratégias orgânicas e inorgânicas para a expansão acelerada de seus negócios.

Atitudes de crescimento orgânico, tais como a expansão das empresas subsidiárias pelo território, bem como as atitudes de crescimento inorgânico, como as aquisições e fusões, realizadas por empresas do setor educacional privado, representam, por detrás da face de melhorias educacionais, interesses estritamente financeiros. Certamente, no cerne da financeirização do setor educacional brasileiro, o tratamento mercadológico da educação não é nada atípico. Nesse quadro, “aprofunda-se a administração gerencial centrada em redução de custos-economia de escala, no aumento das margens de lucro para remuneração dos acionistas e alimentação da própria expansão, especialmente via financeira” (MANCEBO; VALE, 2013, p. 94-5).

1.4.5. A educação superior entre valor de uso e valor de troca

O tratamento da educação como uma mercadoria sob os desígnios do capital financeiro traduz-se em um movimento categórico do atual regime de acumulação. A predominância do valor de troca sobre o valor de uso das coisas corresponde a uma das contradições estruturais do próprio capitalismo (HARVEY, 2016). Contudo, devemos considerar que, ao mesmo tempo que a educação é transformada em uma mercadoria e seu valor de troca é acionado, seu valor de uso não se torna menos importante aos agentes do capital. A educação dispõe de uma qualidade particular: ao mesmo tempo que é capaz de gerar lucro, no atual período histórico, também é um veículo para a criação e difusão de valores culturais, isto é, a produção social para a reprodução da sociedade.

Como já apontava Smith (2003, p. 33), a “reinvenção contemporânea da educação como um setor potencialmente lucrativo para os investimentos financeiros está intimamente ligada ao destino dos Estados nacionais na cultura econômica e políticas globais”. Tal relação com o destino dos Estados refere-se diretamente ao fato de que a educação, para além de “um negócio para o capital” (SEKI, 2020, p. 296), corresponde a uma atividade irreduzível para a formação humana, científica e da cultura nacional.

Nesses termos, entende-se que a financeirização da educação superior no Brasil consiste, para além de uma razão mercadológica, numa intencionalidade instrumental sobre uma atividade cuja natureza é essencialmente valiosa à produção e reprodução social. É nesse sentido que “o capital engloba cada vez mais todas as dimensões da vida social, espalhando-se para quase todos os campos de expressões da criatividade, do pensamento e do fazer humano” (SEKI, 2020, p. 308). A finança, erigida pela razão neoliberal, impõe-se como regra incontornável, entranhando-se nas práticas das empresas e demais agentes econômicos, mas também no mais íntimo da coletividade e da subjetividade dos homens. Daí o porquê de a educação ser transformada em uma atividade comercializável. Seu valor de troca e seu valor de uso são uma faca de dois gumes da finança despótica.

[...] a educação reconvertida em uma educação para o mercado assume um duplo papel. No seu “valor de uso”, realiza a dimensão cultural e formativa, impulsionando os valores competitivos, essência conceitual da sociedade de mercado. E, como substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital. A fórmula “vender para comprar” e “comprar para vender” realiza-se no âmbito da educação (AZEVEDO, 2007, p. 12).

A educação desempenha um papel crucial na reprodução social de qualquer sociedade. No contexto da sociedade capitalista contemporânea, entretanto, observamos uma tendência preocupante: frequentemente, a educação é relegada a uma mera certificação, cujo propósito aparente é moldar um contingente de mão-de-obra barata, altamente precarizado e, no limite, acrítico sobre sua própria condição subalterna. Torna-se preocupante observar que, no quadro brasileiro, a educação é transformada em uma mercadoria a passos largos sob conivência estatal, desfigurando-se enquanto bem comum e promotor da cidadania para transformar-se num instrumento de formação massificadora.

É necessário destacar que, apesar da existência de mantenedoras que controlam Instituições de Ensino Superior privadas destinadas a atender as frações da classe trabalhadora, com modelos de ensino aligeirados, de baixa densidade de conteúdos e poucas mediações pedagógicas, essas mesmas entidades também podem controlar instituições de ensino voltadas a classes favorecidas, cujo modelo pedagógico é baseado em um “ensino de elite” (SEKI, 2020). Como apontam Blandy e Dowbor (2022, p. 1868), “ao segmentar-se para crescer e atender diferentes públicos, cria-se uma educação apartada, que separa o alunado por renda e por diferentes aspirações, o que diminui a diversidade e distancia diferentes classes sociais”.

Em um caso como o brasileiro, em que o acesso à educação superior pública e/ou de qualidade é historicamente restringido às classes favorecidas, resta às classes vulneráveis

recorrer, muitas vezes, ao provisionamento mercantil em busca de melhores condições de vida. Nessa circunstância, inserem-se em instituições cujo valor de mensalidades ou financiamentos são capazes de garantir o ingresso e permanência durante o percurso de formação. Nesse jogo, classes mais pobres ingressam, muitas vezes, em instituições de ensino superior controladas pelo setor educacional privado-mercantil-financeirizado, cuja capilaridade territorial é expressiva e seus preços competitivos. Daí em diante, passam a ser tratadas como clientes-consumidores, “disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora” (CHAVES, 2010, p. 496).

Tal situação tem se acirrado, sobretudo a partir dos anos 2010, com a guinada de uma renovada modalidade de ensino, potencializada tanto por aspectos técnicos como políticos: a educação a distância. O território brasileiro tornou-se, ao longo das últimas décadas, um *locus* profícuo para a expansão mercantil da modalidade EAD, controlada em grande parcela pelo setor educacional privado-mercantil-financeirizado.

Nesses termos e à luz das discussões tecidas neste capítulo e neste último item, urge avaliar o fenômeno da digitalização em sua intrínseca relação com a financeirização da educação superior no Brasil. Torna-se pertinente desnudar o ponto de convergência das tiranias da informação e da finança no cerne da educação superior brasileira.

Capítulo 2

Da informatização do território à transformação digital da educação superior

2.1. A informatização do território brasileiro e o adensamento do meio técnico-científico-informacional

Há um movimento basilar, sem o qual o processo de financeirização e os seus desdobramentos jamais alcançariam suas formas contemporâneas: a informatização do território⁴⁴. Como sublinhou Steda (2020, p. 189), “com a informatização do território, abriu-se uma gama de novas possibilidades para os agentes corporativos ofertarem seus produtos e serviços, por conseguirem chegar aos clientes de diversas maneiras”. Trata-se, no atual período histórico, da produção de um estado das técnicas pródigo à dinamização das finanças e à adequação dos lugares e regiões aos vetores da globalização neoliberal – circunstância que impactou e impacta diretamente o campo da educação brasileira, hoje profundamente financeirizado e reproduzido aos moldes de uma cartilha global mercadologicamente estruturada.

Para além dos conteúdos jurídico-normativos e institucionais expressos em ações e eventos averiguados na história política e econômica brasileira, fundamentalmente responsáveis por “transformar o espaço nacional num espaço da economia internacional” (SANTOS, 2017 [1996]), a tirania das finanças é erigida por conteúdos técnicos, isto é, sistemas de objetos usualmente acionados por agentes financeiros (como bancos e fundos diversos) e agentes financeirizados (empresas não financeiras, o próprio Estado e a sociedade de modo geral) em múltiplos subespaços. No dizer de Silveira (2008, p. 5) “os sistemas técnicos contemporâneos possibilitam a instantaneidade da informação e do dinheiro nos diferentes lugares do planeta”. O acionamento de meios de circulação favorece a fluidez de elementos materiais e imateriais nos territórios, consumando, ao mesmo tempo, uma tirania das finanças

⁴⁴ Tal como Milton Santos afirmara já no início dos anos 1990, a “creditização do território” não seria possível sem um processo anterior de informatização do espaço (SANTOS, 1991).

e uma tirania da informação mundialmente hegemônicas.

Uma das características do mundo atual é a exigência de fluidez para a circulação de ideias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando aos atores hegemônicos. A fluidez contemporânea é baseada nas redes técnicas, que são um dos suportes da competitividade. Daí a busca voraz de ainda mais fluidez, levando à procura de novas técnicas ainda mais eficazes (SANTOS, 2017, p. 274 [1996]).

Objetos técnicos nascem a partir da convergência de uma série de operações intelectuais, técnicas, sociais, econômicas e políticas que convergem para sua produção (SIMONDON, 1989 [1958]; SANTOS, 2017, p. 216 [1996]). Eles possuem significância sistêmica, ou seja, operam em solidariedade a outros objetos, constituindo redes técnicas funcionais à competitividade, que incorporam e acionam velhos e novos conteúdos materiais e imateriais do território.

Redes consistem, grosso modo, em um “conjunto de localizações geográficas” (CORRÊA, 2001, p. 107 [1997]) cuja primeira propriedade é a da conectividade/conexidade (DIAS, 2000, p. 148 [1995]), que se refere ao princípio de se estar conectado ou não. Tais localizações, uma vez conectadas, reproduzem as intencionalidades de agentes capazes de produzi-las, configurando usos seletivos do território que incluem ou excluem determinados subespaços e pessoas. Não é por acaso que Raffestin (1993) reconhece as redes como estruturas reveladoras de poder. Para além de seus aspectos técnicos, as redes devem ser interpretadas pelo conteúdo social que abrangem, ou melhor, devem ser entendidas como fatos sociotécnicos (DIAS, 2000 [1995]; DIAS, 2021 [2005]) eminentemente políticos e em constante movimento.

A rede é por definição móvel, no quadro espaço-temporal. Ela depende dos atores que geram e controlam os pontos da rede, ou melhor, da posição relativa que cada um deles ocupa em relação aos fluxos que circulam ou que são comunicados na rede ou nas redes (RAFFESTIN, 1993, p. 207).

No atual período histórico, as redes são fato e condição para a circulação e comunicação no território (DIAS, 2000, p. 147 [1995]). Elas são comumente categorizadas, de acordo com Pereira (2009), como redes de infraestruturas e redes de serviços. Segundo o autor, as primeiras funcionam como suporte para os fluxos materiais e imateriais no território, como as redes de transporte (rodovias, ferrovias, etc.), e as de comunicação e informação (infovias, internet, sistema de comunicação via satélites, etc.), enquanto que as redes de serviços referem-se às que “resultam da organização de pontos e agentes no território para a realização de determinada atividade, que denotam principalmente articulações políticas e sociais organizadas para a realização de atividades multilocalizadas no território” (PEREIRA, 2009, p. 123).

Como dito, objetos técnicos operam em solidariedade a outros objetos. A

comunicabilidade intra e inter-sistêmica de objetos é garantida por informações prévias, ao mesmo tempo que novas informações são produzidas a partir da animação e interação dos objetos. Nesse processo, criam-se redes técnicas altamente informacionais, cujo tráfego da informação depende substancialmente das condições materiais e imateriais dos objetos e das normas que as tecem.

A informação é um recurso de valor soberano aos detentores de capital, e sua instantaneidade requer o acionamento de conteúdos técnicos e políticos capazes de tornar sua circulação mais fluida. É nesse sentido que, como apontou Guttman (2008, p. 11), o capitalismo dirigido pelas finanças “financiou uma nova revolução tecnológica” combinada à “desregulamentação” dos espaços nacionais e à globalização econômica no fim do século XX. As inovações técnicas, bem como a adequação de sistemas normativos, provisionam as condições da fluidez de um mercado global em prol de agentes hegemônicos (SANTOS, 2017, p. 275 [1996]).

[...] a informação ganhou a possibilidade de fluir instantaneamente, comunicando a todos os lugares, sem nenhuma defasagem, o acontecer de cada qual. Sem isso, não haveria um sistema técnico universalmente integrado, nem sistemas produtivos e financeiros transnacionais, nem a informação geral mundializada, e o processo atual de globalização seria impossível (SANTOS, 2017, p. 198-9 [1996]).

A informação erige no fim do século XX como um elemento definidor da sociedade e do espaço – dado de uma revolução informacional (LOJKINE, 1995) arquitetada por agentes hegemônicos, que consoma o meio técnico-científico-informacional, alicerce do processo de globalização (SANTOS, 1997 [1994]). As ações, neste período, tornam-se cada vez mais informadas e produtoras de novas informações – constituindo, junto às técnicas acrescidas pelo trabalho científico, o meio geográfico hodierno.

Como observou Warf (2017), grandes entidades financeiras, como bancos comerciais, instituições gestoras de investimentos e seguradoras, com o objetivo de expedir a circulação de capital em escala mundial, colaboraram com empresas de telecomunicações e contaram com subsídios estatais para estabelecer uma ampla rede de cabos submarinos de fibra ótica, conectando os principais centros financeiros mundiais, de diferentes continentes, nas últimas décadas do século passado. Nesse sentido, quase que simultaneamente ao reajustamento político-econômico de países endividados do Terceiro Mundo aos moldes neoliberais (como no caso do Brasil), os quais foram responsáveis por inserir novos territórios aos fluxos internacionais do capital, também era ampliada a rede de infraestrutura para a conexão e comunicação de agentes financeiros em diferentes pontos do planeta, que passou a abranger

novos territórios, então tornados porosos aos interesses e vetores do mercado globalitário (ARROYO, 2006).

A força propulsora desse progresso tecnológico, centrado em capacidade de comunicação e processamento de informações muito aprimorados nas redes planetárias (internet, SWIFT, CHIPS etc.), presta-se a malhas de transações financeiras e transferências de dinheiro para além das fronteiras nacionais. Dada a mobilidade inerente do dinheiro, o impulso entre fronteiras das finanças tem dirigido o processo de globalização mais amplo (GUTTMANN, 2008, p. 18).

De acordo com Harvey (1992, p. 154), "o uso de computadores e as comunicações eletrônicas acentuaram a significação da coordenação internacional instantânea de fluxos financeiros". No fim do século XX, Santos (2017 [1996]) sublinhou que o computador, base da telemática e da teleinformática, figurava como o símbolo do atual período histórico. Graças a este objeto técnico, as noções de instantaneidade e simultaneidade puderam se efetivar, consumando uma “convergência de momentos” ou uma “unicidade do tempo” responsiva ao *frenesi* da globalização econômica.

O uso de computadores e as comunicações têm elevado muito a capacidade e a eficiência dessas operações, assim como têm reduzido enormemente os custos de processamento e transmissão da informação, facilitando, junto à instantaneidade e à simultaneidade, uma maior integração das praças financeiras. A revolução da telemática, ao permitir operar as grandes distâncias do tempo real, diminui riscos e as incertezas das operações internacionais e, sobretudo, cria possibilidades de exercer um novo comando da distância (ARROYO, 2006, p. 181).

Objetos técnicos como satélites e cabos de fibra ótica, bases técnicas das redes de infraestrutura para a produção e circulação de informações, potencializaram a ação do sistema financeiro mundial e de grandes corporações desde a década de 1980 (WARF, 2017), subsidiando a emergência de um “capitalismo digital” (SCHILLER, 1999). A renovação das bases técnicas do sistema financeiro requeria amplos investimentos – os quais estavam atrelados, em muito, ao processo de concentração e centralização do capital. Partindo desse pressuposto, Arroyo (2021, p. 147) reforça a indissociabilidade dos processos de financeirização e de informatização do território:

[...] os processos de informatização e financeirização do território estão intimamente associados, não somente por ser a informação a matéria-prima das atividades do sistema financeiro, mas também por serem essas atividades as que melhor se beneficiam das tecnologias informacionais de alcance planetário (ARROYO, 2021, p. 147-8).

A ênfase no atributo informacional produziu, de fato, “uma situação em que vastos

lucros podem ser realizados com base no acesso privilegiado às informações, em particular nos mercados monetários e financeiros” (HARVEY, 1992, p. 151). Mas, para além do espaço das finanças, a revolução informacional assistida nas últimas décadas avançou a praticamente todas as esferas da vida social, conformando, nos termos de Schaff (1995 [1990]), uma “sociedade informática”.

Quando falamos de sociedade informática referimo-nos a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes (SCHAFF, 1995, p. 49 [1990]).

Como discute Warf (2017, p. 399), a já referida rede de cabos submarinos de fibra ótica serviu não somente ao funcionamento do sistema financeiro mundial, mas conformou paralelamente as bases materiais do crescimento da internet. Esta última, entendida como um dispositivo sociotécnico (ISRAEL, 2019), somada a outras redes de infraestrutura ou suporte, como a rede mundial de computadores que se expandiu nas décadas de 1980 e 1990, garantiu a crescente integração não apenas de agentes financeiros, mas também de agentes financeirizados mundialmente – conferindo novas possibilidades ao setor primário, à indústria, ao comércio, aos serviços e à sociedade civil (quando não excluída destas redes por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos). Não raro, a produção de tais redes passou a abrigar novas atividades, como a telemedicina, a tele-educação e a criação de bibliotecas virtuais (GOMES, 2021, p. 360 [2001]).

As características dos novos sistemas técnicos tornaram possível a ação unificada de agentes diversos no planeta – dado da “unicidade técnica” (hoje pautada, em grande parte, pela digitalização) e do “alargamento dos contextos” no período de globalização (SANTOS, 2017 [1996]).

A busca incessante pela fluidez no atual período histórico traduz-se pelo fundamento geográfico da mobilidade (CASTILLO, 2003), hoje atrelado sobretudo à “aceleração contemporânea” (SANTOS, 1993) que impulsiona circulação de informações no território. Como apontaram Pereira e Kahil (2006, p. 219), “hoje as redes são produtoras de aceleração, e não é por outra coisa que a sua característica primeira é a informação”. Elas servem, essencialmente, ao uso adequado e preciso do tempo e do espaço, multiplicando a eficácia dos processos e o poder dos agentes capazes de usufruir das suas potencialidades.

A informação, sobretudo ao serviço das forças econômicas hegemônicas e ao serviço do Estado, é o grande regedor das ações que definem as novas realidades espaciais.

Um incessante processo de entropia desfaz e refaz contornos e conteúdos dos subespaços, a partir das forças dominantes, impondo novos mapas ao mesmo território (SANTOS, 2017, p. 285 [1996]).

A alta carga informacional circulante por sistemas técnicos consoma a noção de “tempo real”, “trazendo à vida social e política, mas sobretudo, aos negócios, novos pontos de apoio” (SANTOS, 2017, p. 200 [1996]). Nesse sentido, a intensificação dos fluxos de informação ampliou a escala de atuação de grandes corporações e instituições, consumando uma “unicidade temporal” responsiva às intencionalidades sincronizadas de agentes escusos, e que também se estende à sociedade em realização, sujeitando-a, quase sempre, a um tempo estranhamente programado.

O mundo hoje é o cenário do chamado “tempo real”, porque a informação se pode transmitir instantaneamente. Desse modo, as ações concretizam não apenas no lugar escolhido, mas também na hora adequada, conferindo maior eficácia, maior produtividade e maior rentabilidade aos propósitos daqueles que as controlam (SANTOS; SILVEIRA, 2021, p. 108 [2001]).

No fim do século XX, como já discutimos, o computador foi apologizado como o objeto técnico responsável pela efetivação do “tempo real” globalitário. Hoje, por meio da capilarização de sistemas de conexão via internet (SILVA, 2019) e da banalização do acesso dispositivos eletrônicos miniaturizados e móveis, como os *smartphones* (BERTOLLO, 2019), a noção de tempo real é ainda mais presente e acirrada, introduzindo-se no cotidiano da população, complexificando e adensando a forma e o conteúdo das redes tecidas no território.

O uso do smartphone impõe uma nova lógica de informatização do território, e seu uso passa necessariamente pela ciência e pela técnica, pela instalação de novas infraestruturas que se articulam em sistemas de redes e pela política e pela economia na determinação dos pontos que são ligados aos nós e tem conexão com a internet. A capilarização desse objeto e a informatização que ele proporciona supõem o uso do território mais fortemente ligado à informação (BERTOLLO, 2019, p. 64).

Como já destacava Harvey (1992, p. 151), no fim do século passado, “as informações precisas e atualizadas são agora uma mercadoria muito valorizada. O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados”. A informação é, indubitavelmente, a variável-chave do período de globalização do mercado. Como arguiu Souza (2003, p. 19), “a informação, sobretudo a serviço das forças hegemônicas e do Estado, é o grande regente das ações que definem as novas realidades espaciais”. São, em outros termos, ações informadas – as quais fundamentam usos mais seletivos e competitivos do

território.

Ainda no início deste século, Castillo (2003, p. 49) apontou para o fato de que as informações são principalmente tratadas por computadores e transferidas por redes de comunicação de dados. Dados, entendidos como informações codificadas digitalmente, são armazenados e/ou transferidos por meio de redes técnicas, alcançando dispositivos capazes de armazená-los, processá-los, manipulá-los e apresentá-los a outros agentes ou objetos – reconvertendo-os em informações. Nesse viés, Setzer (1999) discute que:

A representação da informação pode eventualmente ser feita por meio de dados. Nesse caso, pode ser armazenada em um computador. Mas, atenção, o que é armazenado na máquina não é a informação, mas a sua representação em forma de dados. Essa representação pode ser transformada pela máquina [...] mas não o seu significado, já que este depende de quem está entrando em contato com a informação (SETZER, 1999).

Na perspectiva de Brennen e Kreiss (2016), o processo pelo qual informações de diferentes naturezas (textual, visual, audível, georreferenciável, etc.) são metamorfoseadas em dados (em padrão numérico binário 0-1) se refere à *digitização*. A *digitalização*, por sua vez, diz respeito à adoção de tecnologias digitais (subsidiadas pela “informação digitizada”) por organizações, empresas e pela própria sociedade, resultando na reestruturação de vários aspectos da vida social.

Em uma abordagem diferenciada, Lévy (1999) sintetiza no próprio conceito de *digitalização* as fases de codificação digital de informações e a utilização de tecnologias em diversas atividades, haja vista que, segundo o autor, a última não poderia existir sem a primeira, e a primeira não teria sentido sem a segunda. Sassen (2006), por sua vez, emprega o termo *digitização*, embora sua interpretação desse processo esteja profundamente enraizada no fenômeno das implicações das tecnologias digitais no período de globalização, mais do que em uma abordagem estritamente lógica.

Não pretendemos, aqui, nos ater às divergências ou opções individuais acerca dos termos *digitização* e *digitalização*. Para fins operacionais de nossa pesquisa, partiremos do uso do conceito de **digitalização**, compreendido pela indissociabilidade de seus fundamentos técnico (a codificação digital e as próprias tecnologias digitais) e político (os interesses e usos por trás da *digitização* e das tecnologias digitais). Esses fundamentos, a título de exemplo, servem como alicerces para a antecipação e prevenção de potenciais riscos por parte de agentes financeiros, ou, para que os intervenientes em um "mercado educacional" intensifiquem seus investimentos em iniciativas de "transformação digital" da educação, como discutiremos

posteriormente. Assim, é preciso frisar, a digitalização não apenas subsiste como um fenômeno intrinsecamente ligado a aspectos técnicos, mas também emerge como um fenômeno cujas ramificações reverberam mundialmente sobre as esferas política, econômica, social e cultural (BRENNEN; KREISS, 2016).

Ao observar movimentos intestinos à década de 1990, Gomes (2021 [2001]) constatou a tendência do surgimento de equipamentos cada vez mais digitalizados. Desde então, a digitalização de informações torna-se cada vez mais um fato e uma condição imprescindível à fluidez informacional e do dinheiro no mundo contemporâneo. É nesse sentido que Paraná (2016) atesta a existência de uma “finança digitalizada”, ou ainda, e de modo mais amplo, Tapscott (1997) reconhece a emergência de uma “economia digital”.

A constituição do meio técnico-científico-informacional, expressão geográfica da globalização (SANTOS, 2015 [2000]), fundamentou as bases da ação otimizada de empresas globais. A crescente demanda da política e da economia por novos objetos, redes e sistemas de comunicação conduziu uma progressiva “hibridização entre informação e informática” que “levou, por sua vez, à digitalização das sociedades e dos territórios” (TOZI, 2023, p. 17). O território e seus usos informados, hoje, são cada vez mais traduzidos em informações digitalizadas – autorizando-nos, em certa medida, avançar da concepção de “informatização do território” para a de “digitalização do território”.

Coadunando com tal perspectiva, Silva (2023, p. 170) afirma que “a digitalização aprofunda o processo de globalização”. O meio geográfico no atual período histórico, expresso pelo meio técnico-científico-informacional, hoje tanto mais é informacional porque cada vez mais seu conteúdo é convertido em informações digitalizadas. Conforme ressaltado por Arroyo (2021, p. 144), “a informação, presente nos objetos e nas ações, imprime uma permanente modernização e precisão nos processos produtivos e na vida. Cada vez mais as informações são produzidas por meios digitais”.

Segundo Lévy (1999), a informação digitalizada possui a capacidade de ser processada automaticamente com extrema precisão, em grandes volumes e em alta velocidade. A digitalização da sociedade e dos territórios radicaliza, nesse sentido, a carga e os fluxos informacionais no meio geográfico, consubstanciando, nos termos de Silva (2021), o “aprofundamento do meio técnico-científico-informacional”⁴⁵. Este meio renovado, caracterizado pela adição de uma “camada digital” ao território, representa um novo estágio do

⁴⁵ Agradecemos à generosa contribuição da professora Silvana Cristina da Silva (UFF), por compartilhar conosco seu texto “A digitalização do espaço geográfico e o meio técnico-científico-hiperinformacional: por uma psicosfera da existência cidadã”, antes mesmo de sua publicação.

processo de globalização, marcado pela capilaridade de dispositivos técnicos como *smartphones* e pela ampliação da capacidade de armazenamento e processamento de informações (SILVA, 2023, p. 169). Tais avanços refletem o adensamento da "tecnosfera" (SANTOS, 1993; SANTOS, 2017 [1996]) ou, nos termos de Sadin (2015), a materialização de uma "totalização digital". Como alega Arroyo (2021, p. 146):

A digitalização do território em curso existe graças à complexidade que gradativamente adquire a tecnosfera. Os sistemas de engenharia que servem à internet atendem níveis de organização com uma diversidade de objetos e serviços que garantem o tráfego de dados e o seu acesso (computadores, roteadores, servidores, provedores, cabos de cobre, cabos modem, fibra ótica, rádio, antenas, satélites, cabos submarinos) (ARROYO, 2021, p. 146).

A tecnosfera é, de acordo com Santos (1993), resultado da crescente artificialização do meio geográfico e é representada por sistemas de objetos interdependentes, hoje unificados pelo atributo informacional e digital. Como bem salienta Silva (2023, p. 168), a digitalização é definida “por sua base material explicitada pela geografia das materialidades”, ou seja, uma tecnosfera, mas também por uma geografia das intencionalidades, que “diz respeito à fabricação dos valores, sentidos e imaginários”, isto é, uma “psicosfera” (RIBEIRO, 1991; SANTOS, 1993, 2017 [1996]; KAHIL, 1997, 2010).

Com efeito, a trama densa que a tecnosfera imprime ao território, garantindo o funcionamento e a interconexão de milhões de dispositivos digitais (computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone*), tem um correlato na criação de uma psicosfera. Houve um grande entusiasmo, em meados da década de 1990, com o ambiente de liberdade que a internet promovia, democratizando os fluxos de informação dominados pelas grandes empresas de comunicação, ou com o potencial da *web* a respeito do consumo, facilitando as compras e a liberdade de escolha dos usuários. Ainda existe essa percepção vinculada aos aspectos positivos da era digital, atrelada à discussão mais ampla sobre a contribuição do progresso tecnológico para o desenvolvimento da vida humana (ARROYO, 2021, p. 147).

No entendimento de Kahil (2010) e de Pereira (2021), a noção de psicosfera é correlata às normas e condições subjetivas que orientam comportamentos (dos Estados, das empresas e da sociedade) e autorizam o desempenho de determinadas ações no atual período de globalização econômica. Tais ações coordenadas, por sua vez, materializam-se no território a partir dos seus diferentes usos, hoje ainda mais fundamentados pela racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), instrumental à dinamização do atual regime de acumulação hegemônico. Esta psicosfera, que atua em par a uma tecnosfera, tem como característica a “celebração do individualismo, que insiste na consecução da propriedade individual a qualquer custo, endeusando a competitividade, a meritocracia, o empreendedorismo, valores promovidos

pelo neoliberalismo” (ARROYO, 2021, p. 151).

Como sublinhou Tozi (2022), a globalização caracteriza-se pela indissociabilidade de seus braços técnico e político, sendo o primeiro pautado principalmente nas tecnologias da informação e o segundo pelo neoliberalismo. É nesse sentido que o processo de digitalização atinge, diretamente, as relações sociais, trabalhistas e de consumo, “que sempre se manifestam territorialmente e reproduzem a relação centralidade-periferia que estrutura geograficamente a sociedade brasileira” (*ibidem*, p. 271). Relações espaciais desiguais materializam-se no espaço geográfico brasileiro, conformando situações geográficas (SILVEIRA, 1999) novas e diversas, e que exigem análises criteriosas.

Ante ao exposto, cabe-nos realizar considerações sobre particularidades atinentes ao território brasileiro, que tangem sua informatização e digitalização seletivas – e, portanto, a constituição e radicalização desigual do meio técnico-científico-informacional no país.

2.2. Constituição e radicalização do meio técnico-científico-informacional no Brasil: as bases e os limites da educação a distância

O território brasileiro é, ainda hoje, marcado por uma integração seletiva e pela conexão parcial de suas partes (BERTOLLO, 2019). Tal situação é resultante de sistemas de eventos pretéritos e dos seus desdobramentos técnicos, os quais foram objeto de análise de autores como Santos e Silveira (2021 [2001]) e Castillo (2003). Conforme periodizou Castillo (2003, p. 44-5), o primeiro esforço de integração do território brasileiro ocorreu a partir da década de 1930, por meio das técnicas de aviação e de radiotelegrafia. O segundo, por sua vez, se deu a partir da multiplicação de sistemas de engenharia e da articulação de um sistema rodoviário nacional em torno do polo paulistano, ocorrido a partir da segunda metade do século XX.

A terceira fase de integração ocorreu por volta da década de 1980, quando os sistemas técnicos de comunicação de dados passaram a ser incorporados por empresas e a expandir as redes telemáticas corporativas pelo território (CASTILLO, 2003). Conforme apontou Ribeiro (1991, p. 51), a instituição e implementação de uma “política brasileira de informática” nas décadas de 1960 e 1970 materializou-se, na década de 1980, em uma “moderna estrutura de organização e transmissão de mensagens” operacional ao setor bancário-financeiro, mas também a empresas dos setores radiodifusor e teledifusor, do comércio, de *marketing*, do turismo, entre outros. Essa situação se refere, em outros termos e mais amplamente, à formação do meio técnico-científico-informacional, resultante de uma divisão globalizada do trabalho que demanda uma intrincada e complexa rede de sistemas de objetos. Sobre este processo, Santos

e Silveira (2021, p. 83 [2001]) esclarecem:

A revolução das telecomunicações, iniciada no Brasil dos anos 70, foi um marco no processo de reticulação do território. Novos recortes espaciais, estruturados a partir de forças centrípetas e centrífugas, decorriam de uma nova ordem, de uma divisão territorial do trabalho em processo de realização. Do telégrafo ao telefone e ao telex, do fax e do computador ao satélite, à fibra óptica e à Internet, o desenvolvimento das telecomunicações participou vigorosamente do jogo entre separação material das atividades e unificação organizacional dos comandos.

A quarta e atual fase, segundo Castillo (2003, p. 45), irrompe na década de 1990 a partir da “*integração eletrônica e do conhecimento digital* do território brasileiro”. Nos termos do autor, “trata-se de uma integração coordenada de pontos selecionados e de um conhecimento parcial centralizado do território, garantindo flexibilidade, agilidade e precisão às ações, atributos requeridos pelo movimento acelerado de eventos”. É nesse momento que, sobretudo graças à unicidade técnica e à aceleração contemporânea (SANTOS, 2017 [1996]), o processo de adensamento do meio técnico-científico-informacional é impulsionado, fazendo-o ganhar novas dimensões e novos conteúdos no território brasileiro.

A formação socioespacial brasileira (SANTOS, 1977), no entanto, remonta a evolução desigual e diferencial de sua sociedade em seu próprio território, que é composto por diferentes lugares e regiões cuja configuração do meio técnico-científico-informacional se apresenta ora mais densa, ora mais rarefeita (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]). Em outros termos, o território brasileiro é constituído por uma multiplicidade de subespaços que possuem heranças e condições materiais distintas e desiguais, cuja situação geográfica (SILVEIRA, 1999) é resultado de eventos promovidos por forças internas e externas (SANTOS, 2020 [1985]) e, ao mesmo tempo, uma condição material e imaterial para a realização de novas ações.

Nesse viés, Tozi (2022, p. 59) destaca que, “no caso particular da formação socioespacial brasileira, as experiências neoliberais atrimam e dialogam, notadamente, com as heranças do colonialismo, do escravismo e do militarismo, com todas as suas derivações e complexidades”. Uma discussão histórica minuciosa acerca destas heranças, embora de suma relevância, extrapola os objetivos propostos neste trabalho. Cabe-nos aqui salientarmos, do ponto de vista do universo desta pesquisa, que tais heranças conduziram uma implementação geograficamente concentrada de infraestruturas de telecomunicações e de demais redes suporte (de transportes, energia, etc.), sobretudo na porção do território designada por Santos e Silveira (2021 [2001]) de Região Concentrada⁴⁶ – dado de uma divisão territorial do trabalho de

⁴⁶ Em um paralelo com a divisão regional convencional na atualidade, proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e vigente desde os anos 1970, a Região Concentrada incorpora as regiões Sul e

diferentes escalas. Conforme discute Bertollo (2019, p. 61):

Sob essa herança da implementação concentrada de infraestruturas de telecomunicação no território brasileiro, observa-se no fim do século XX a produção de um sistema de técnicas, principalmente de informação, que passaram a ser o elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária. No período de globalização, quando nasce esse novo sistema de técnicas, também resultam ações que asseguram a emergência de um mercado global, responsável por processos políticos eficazes e em conformidade com a “arquitetura da globalização”.

O empreendimento de programas de investimentos em infraestruturas, como as requeridas pelo sistema de telecomunicações no território brasileiro, objetivava, notadamente, construir as “bases materiais necessárias ao processo de transformação do território nacional em um espaço da economia global” (SANTOS; SILVEIRA, 2021, p. 95 [2001]). Nesse sentido, a integração seletiva e a conexão parcial que caracterizam o território brasileiro, ainda que com defasagens historicamente e geograficamente moldadas, representam uma integração e uma conexão racionalmente arquitetadas.

De acordo com Bertollo (2019, p. 46), “a rede técnica de informação e comunicação demonstrou a modernização incompleta do país, com configurações de comando que forjaram novos mecanismos de exclusão social”. E, como também sublinhou Silva (2019, p. 27), “a cada nova onda de modernização que incide na formação socioespacial, seu território se rearranja, mas sempre num movimento desigual e combinado que encontra em alguns lugares mais acomodações do que em outros”. Nesse sentido, é ainda atualíssima a afirmação de que:

[...] o território é usado a partir de seus acréscimos de ciência e técnica, e tais características o definem como um novo meio geográfico. Tanto sua constituição como seu uso exigem, todavia, parcelas volumosas de informação e sua presença desigual entre as pessoas e os lugares tampouco é alheia a esses conteúdos científico-técnicos. Estaríamos autorizados, por isso, a entender a informação como um recurso, como áreas de abundâncias e áreas de carências (SANTOS; SILVEIRA, 2021, p. 103 [2001]).

Como recurso, a informação dinamiza-se em uma relação de abundância e de escassez, que se materializa no espaço na forma de territórios bem-informados, pouco-informados e, ainda, uma infinidade de situações intermediárias (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]).

A informatização do território brasileiro, hoje em muito fundamentada e potencializada

Sudeste, isto é, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nestes estados ocorre um maior adensamento do meio técnico-científico-informacional, constituindo um meio relativamente contíguo em suas variáveis mais modernas (SILVA, 2001).

pela digitalização, pressupõe um espaço integrado por redes suporte que viabilizam a integração e conectividade entre diferentes lugares, de modo a ampliar o espaço econômico capitalista, expandindo-os também para a escala mundial (SILVA, 2019). Como conclui Girardi (2014, p. 255), “o padrão geral no Brasil é de concentração da rede digital nas áreas mais rentáveis, aquelas com maior densidade técnica, científica e informacional”.

É válido considerar, mais uma vez, que a densificação técnica e informacional do território ainda se dá por uma “introdução seletiva das tecnologias no espaço nacional” (SILVA, 2019, p. 29), dado que remonta relações socioespaciais historicamente desiguais que, conseqüentemente, materializam-se em diferentes condições de informatização. É por isso que, apesar de a integração de todos os municípios à rede-suporte de telecomunicações ter sido completada em 1985 (BERTOLLO, 2019), persistem situações de inserção precária e intermitente de diferentes porções do país em determinadas redes.

No dizer de Santos (2017, p. 322 [1996]), “com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam”. Há, entretanto, lugares onde somente alguns vetores da modernidade se instalam, entendidos como “lugares globais simples”, bem como há lugares que comportam um maior número de vetores, denominados “lugares globais complexos”. Os últimos, também interpretados como áreas densas e luminosas, quase sempre coincidem com os espaços metropolitanos, que, ainda segundo Santos (2017 [1996]), são justamente aqueles onde podem se instalar, conviver e prosperar todos os tipos de capitais, os diferentes tipos de trabalho, todas as técnicas e formas de organização. Os primeiros, entendidos como áreas de rarefação ou zonas opacas, referem-se aos subespaços onde as condições materiais e imateriais conferem condições menos favoráveis ou “fricções” à inserção e expansão do “novo”.

Por condições materiais, entendemos o grau de complexidade e a densidade de vetores da modernidade, ricos em atributos técnicos e informacionais (uma tecnosfera), seletivamente difusos pelo território. Já as condições imateriais englobam as políticas, normas, culturas, ideologias e valores dos lugares (por vezes, reconhecidos como uma psicofera), podendo eles estarem alinhados (serem complementares) ou serem refratários (conflitantes) aos impulsos globais e à racionalidade neoliberal.

Compreende-se que em áreas densas e luminosas do território (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]), geralmente localizadas em zonas metropolitanas, a relação solidária entre objetos se efetiva (ainda que não homogeneamente), driblando ou diluindo potenciais entraves, conferindo às ações hegemônicas (verticalidades) maior fluidez ao compor as condições materiais apropriadas às ações pragmáticas. Ao mesmo tempo, algumas metrópoles tornam-se onipresentes nos territórios nacionais, transmitindo à “sociedade informatizada” um “tempo da

metrópole”, isto é, o “tempo real”, orientado pelas corporações e pelo Estados-financeiras (SANTOS, 1997, p. 155 [1994]). No dizer de Santos (1991, n.p.), se referindo ao caso de São Paulo, no Brasil, “nenhuma cidade, além da metrópole, ‘chega’ a outra cidade com a mesma celeridade. Nenhuma dispõe da mesma quantidade e qualidade de informação que a metrópole”.

É em São Paulo que, como suscitou Silva (2001), está concentrada a maior parte dos vetores da modernização globalitária. Sem dúvidas, na capital paulista o fenômeno urbano de metropolização se deu e se dá com maior intensidade – tornando-a uma “metrópole onipresente no território brasileiro” (SANTOS, 1997 [1994]). A capital paulista, segundo Santos (1997, p. 151 [1994]), é “capaz de produzir, coletar, classificar informações, próprias e de outros, e distribuí-las e administrá-las de acordo com seus próprios interesses”. São Paulo encontra-se no topo da hierarquia informacional do território brasileiro, dispondo de uma maior quantidade e, também, de uma maior qualidade de informações.

A capilarização e adensamento do meio técnico-científico-informacional no território brasileiro, embora crescente nas últimas décadas, ainda apresenta defasagens em termos de quantidade e de qualidade das informações nos diferentes lugares por onde elas se difundem.

Em termos quantitativos, destacamos, por exemplo, o crescimento vertiginoso e ao mesmo tempo diferencial do acesso à internet no Brasil. De acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2021, o número de brasileiros que utilizam a internet ultrapassou a marca de 155 milhões. O acesso à internet já abrange aproximadamente 90% dos lares no país, equivalendo a 65,6 milhões de domicílios, o que representa um crescimento de 6% em comparação com os números de 2019. Em contrapartida, segundo o IBGE, 28 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet (IBGE, 2022).

De acordo com os resultados da pesquisa TIC Domicílios 2022 (CETIC.br, 2022), 80% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, diferenciando-se dos indicadores apresentados pela PNAD. Tal proporção se mantém consistente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde mais de 80% dos domicílios desfrutam de conectividade *on-line*. Já nas regiões Nordeste e Norte, os índices são inferiores, com 78% e 76% dos domicílios, respectivamente, possuindo acesso à internet (Tabela 2.1).

O mapeamento realizado por Girardi (2014), representado no Mapa 2.1, destaca a notável densidade do acesso fixo à internet no território brasileiro, evidenciando espaços luminosos, notadamente nas regiões Sul e Sudeste, com especial destaque para as capitais estaduais e cidades de influência regional. Por contraste, espaços opacos predominam, em sua maioria, nas regiões Norte e Nordeste. Conforme apontado pela pesquisa, São Paulo figura como o epicentro urbano de maior proeminência em relação ao acesso fixo à internet, seguido

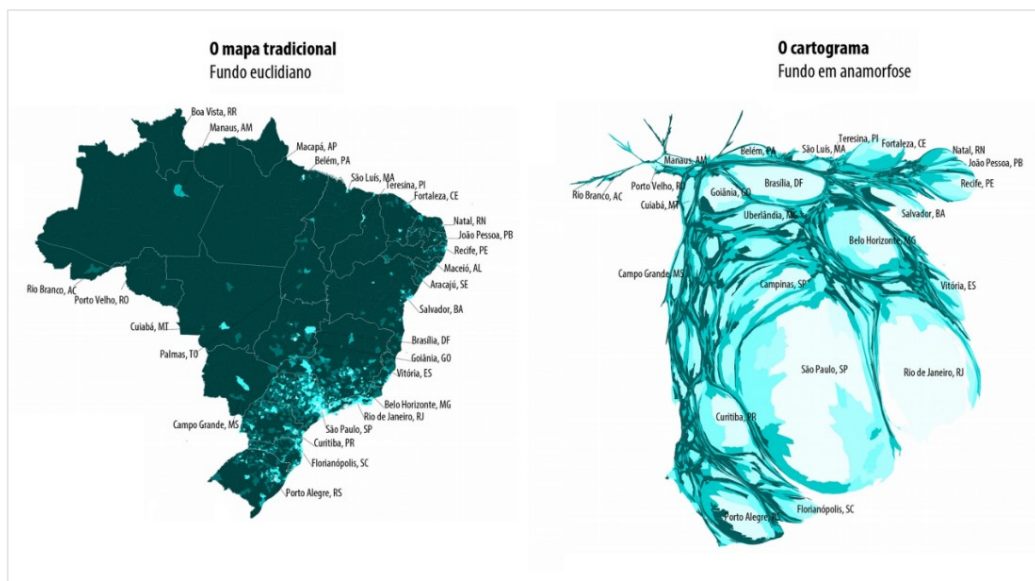
por outras capitais estaduais como o Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre e Brasília. Vale ressaltar, com base no mapa, a significância de centros urbanos de influência regional, a exemplo de Campinas - SP e Uberlândia – MG.

Tabela 2.1. Domicílios (%) com acesso à internet, por região

Região	Possui acesso	Não possui acesso
Sudeste	82	18
Nordeste	78	32
Sul	81	19
Norte	76	22
Centro-Oeste	83	19
Total	80	20

Fonte: TIC Domicílios - 2022. Organização nossa.

Mapa 2.1. Densidade do acesso fixo à internet no Brasil



Fonte: Girardi (2014).

Bertollo (2019, p. 103) disserta que a desigualdade territorial na disponibilidade do serviço de conectividade à internet é diretamente influenciada pela distribuição desigual da densidade populacional, concentração de riqueza e complexidade das infraestruturas de rede nas diversas regiões metropolitanas. As áreas metropolitanas mais densamente povoadas tendem a beneficiar-se de uma cobertura mais abrangente, um maior número de linhas de comunicação e centros de assistência, uma qualidade superior e velocidades de conexão mais rápidas. Isso reflete, diretamente, a busca de empresas de telecomunicações por rentabilidade, já que seus investimentos são concentrados em áreas com maior potencial de retorno sobre o

capital investido.

A ausência de acesso à internet nos lares brasileiros, conforme evidenciado pelos indicadores do TIC Domicílios (2022), é resultante de diversas motivações. Estas razões englobam a inexistência de dispositivos computacionais nas residências (3%), o custo percebido como elevado pelos moradores (28%), a incapacidade em utilizar a internet (26%), a indisponibilidade de serviços de conexão à internet na região do domicílio (3%), preocupações relativas à segurança e à privacidade (5%), entre outras.

Quando avaliado tal fenômeno a partir do recorte de classe socioeconômica, evidencia-se que 100% da classe A possui acesso à internet, seguida por 97% da classe B, 87% da classe C e apenas 60% das classes D e E (Tabela 2.2).

Tabela 2.2. Domicílios (%) com acesso à internet, por classe socioeconômica

Classe socioeconômica	Possui acesso	Não possui acesso
A	100	0
B	97	3
C	87	13
DE	60	40

Fonte: TIC Domicílios - 2022. Organização nossa.

Tabela 2.3. Domicílios (%) com equipamentos usuais para acesso à internet, por região e classe

Região	Telefone celular	Computador de mesa	Notebook	Tablet
Sudeste	93	21	31	13
Nordeste	93	10	20	9
Sul	96	17	37	12
Norte	91	8	21	7
Centro-Oeste	95	17	28	12

Classe socioeconômica	Telefone celular	Computador de mesa	Notebook	Tablet
A	100	72	91	52
B	99	42	69	24
C	96	14	26	11
DE	85	3	5	4

Fonte: TIC Domicílios - 2022. Organização nossa.

Ainda segundo o mesmo levantamento, os dispositivos móveis, principalmente os *smartphones*, se destacaram como o principal meio de acesso à internet nas residências, sendo utilizados em 99,5% dos domicílios. Por sua vez, o computador (*de mesa e notebook*) foi o meio utilizado por 42,2% dos lares para acessar a internet (Tabela 2.3). Hoje, o acesso móvel

ultrapassa o acesso fixo à internet. Tal situação é resultante do fenômeno de hipercapilarização de *smartphones* no território brasileiro nas últimas décadas (BERTOLLO, 2019), que redefiniu os contornos da conectividade à internet no território brasileiro a partir da introdução de novos usuários às redes digitais. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC, 2021), o celular é hoje o principal e muitas vezes único dispositivo de acesso à internet para usuários das classes C, D e E.

As informações relativas ao acesso à internet pela população não são, por si só, suficientes para elucidar todas as nuances dessa questão. Conforme reporta o IDEC (2022), o crescimento vertiginoso do número de domicílios conectados à internet nos últimos anos não significa, necessariamente, que todos os brasileiros desfrutem igualmente das possibilidades e funções que a internet disponibiliza. Segundo o Instituto, “ainda há importantes marcadores de desigualdades no acesso à internet, especialmente quando se observam indicadores acerca da qualidade do serviço” (*ibidem*, p. 5). Geralmente, a qualidade do serviço de banda larga e de redes móveis varia por região, área e por classe socioeconômica.

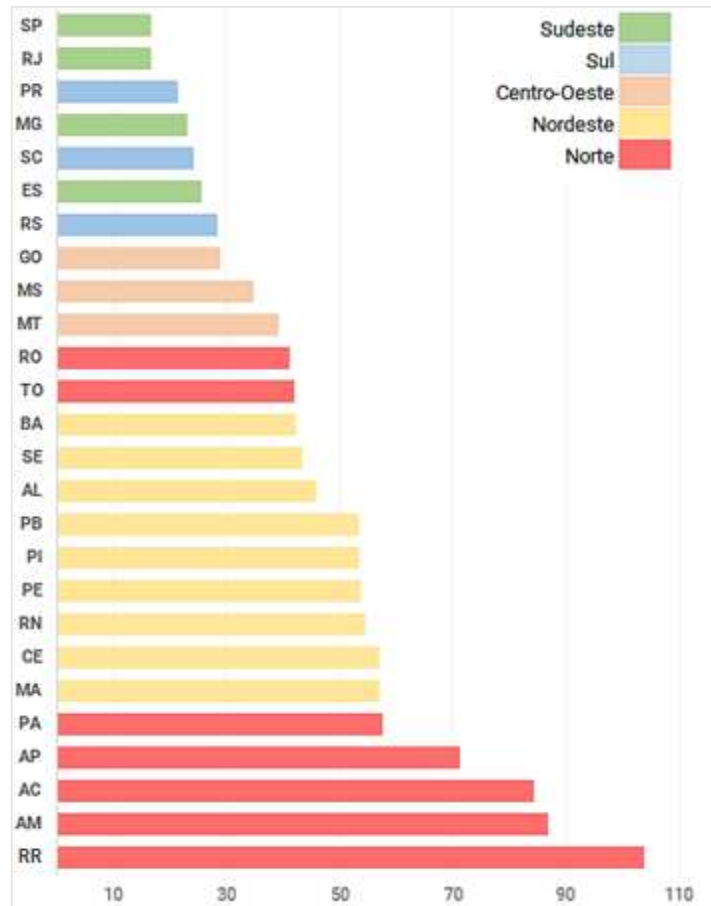
Ante tal situação, é imperativo levar em conta a qualidade da conexão à internet das diferentes regiões e lugares, haja vista que esta desempenha papel crucial na facilitação da acelerada circulação de fluxos de informação.

Um possível indicador para avaliar qualidade de conexão é a taxa de latência, que corresponde ao intervalo de tempo necessário para que um pacote de dados, ou seja, informações digitalizadas, percorra a ida e volta entre dois pontos específicos. Em conformidade com Bertollo (2019, p. 110), a latência é suscetível a influências, tais como o congestionamento da rede e a distância percorrida pelos dados. Nesse contexto, a concentração de redes técnicas e informacionais em determinados lugares e regiões, juntamente com a proximidade estratégica de servidores em relação aos usuários, emerge como fator determinante na redução da latência. Essa otimização, por sua vez, resulta em conexões mais ágeis e adequadas para o desempenho de atividades específicas em ambientes digitais – que vão desde operações do sistema financeiro à, por exemplo, a tele-educação.

A disparidade na taxa de latência entre cidades está intrinsecamente vinculada à sua hierarquia urbana (BERTOLLO, 2019). Nos grandes centros urbanos, a densidade técnico-informacional e a proximidade geográfica dos servidores contribuem significativamente para a diminuição da latência. Em contrapartida, nos centros urbanos secundários, o percurso do fluxo de dados envolve múltiplas etapas até alcançar pontos periféricos, resultando em atrasos na circulação de dados e, por conseguinte, no aumento da taxa de latência. Nesse sentido, os fluxos de informação que percorrem espaços metropolitanos são conseqüentemente mais velozes e

robustos – tornando-os espaços bem-informados. Por sua vez, espaços não metropolitanos, ou mais precisamente pequenos municípios cujas redes de infraestrutura e/ou de serviços são deficitárias, tornam-se menos fluidos e, portanto, podem constituir limites ao desempenho de determinadas atividades que demandam a conectividade.

Gráfico 2.1. Mediana de latência (ms) por estado brasileiro, 20 nov./2023



Fonte: Sistema de Medição de Tráfego Internet - SIMET/NIC.br (2023). Organização nossa.

Com base em informações disponibilizadas pelo Sistema de Medição de Tráfego Internet⁴⁷ (SIMET – NIC.br), evidencia-se que os estados das regiões Sudeste e Sul dispõem de menor latência (menos de 30ms), seguidos pelos estados da região Centro-Oeste (menos de 40ms). As regiões Nordeste e Norte despontam como as de maior latência, sendo esta última detentora das piores taxas. Estados como Acre e Amazonas possuem latência superior a 80ms e, Roraima, 100ms (Gráfico 2.1).

Para além do âmbito da densificação ou rarefação técnica e informacional, podem ser

⁴⁷ Disponível em: <https://qualidadedainternet.nic.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

delineadas diferentes qualidades⁴⁸ acerca das informações que circulam pelas redes, sendo elas banais/secetas, locais/globais, horizontais/verticais, etc. (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]). A partir da hierarquização socioterritorial da informação, a tirania informacional estabelece uma forma de poder: ao distinguir qual informação é exclusiva a quais agentes, criam-se e ampliam-se relações desiguais, definindo os lugares e as pessoas capazes de acessá-las.

A estruturação monopólica do controle da informação e comunicação mundial é um motor fundamental do período de globalização contemporâneo. Trata-se, nos termos de Beaudé (2014, p. 64 *apud* ISRAEL, 2019, p. 127), da “hipercentralidade” de grandes monopólios ciberespaciais, que significa a “concentração sem limites das práticas digitais no seio de um número muito limitado de espaços”. Empresas como a Google, Microsoft e Meta (Facebook) figuram como corporações multissetoriais que dispõem de uma rede de infraestruturas e uma rede de serviços bastante articuladas, as quais convergem para uma concentração massiva de dados de bilhões de internautas em seus servidores, designados *data centers* – que consistem, no limite, na expressão material da computação em nuvem (STEDA, 2020) e um dos principais componentes técnicos do “capitalismo digital” (SCHILLER, 1999; SILVEIRA, 2021).

Segundo Silveira (2021, p. 6), “a coleta de dados massiva, quase ubíqua e permanente se torna um mandamento do grande capital”. A partir dela, do tratamento, da utilização e da comercialização de dados de seus usuários, as *Big Techs*⁴⁹ são capazes de enriquecer largamente a partir de nodosidades presentes em diferentes territórios, criando complexas redes de conexão e exploração de um “excedente comportamental”⁵⁰ – isto é, dados sobre comportamentos, práticas e valores de usuários de serviços e produtos destas empresas (ZUBOFF, 2020). Trata-se de uma face do “capitalismo informacional”, cujas práticas cotidianas são facilmente rastreadas, mapeadas e convertidas em informações, mas também cuja geografia daqueles que controlam o mercado de dados é nebulosa, oculta ou quase indecifrável.

Os dados são mercadorias que acompanham a metamorfose do capital. O dado produzido, que é vendido como mercadoria, vira insumo para outras empresas. Consolidado em estruturas de dados, também pode se converter em capital. Podemos observar que os bens de capital do Google não são apenas os prédios e os mais de quinhentos mil servidores de sua propriedade, mas principalmente seus *datasets*. Nesse sentido, o ‘dado’ é mercadoria que pode ser insumo e capital (SILVEIRA, 2021, p. 7).

⁴⁸ Quando abordamos a qualidade das informações, não estamos necessariamente falando sobre a qualidade da conexão.

⁴⁹ Expressão em inglês frequentemente adotada para se referir às grandes empresas estadunidenses produtoras de tecnologias e de serviços tecnológicos: Google (Alphabet), Apple, Facebook (Meta), Amazon e Microsoft.

⁵⁰ Em inglês, *behavioral surplus*.

À rede de infraestruturas destinada à computação em nuvem destas empresas somam-se plataformas digitais. Estas se referem às interfaces digitais mediadoras da relação entre oferta e demanda de algum produto, serviço ou atividade (SILVEIRA, 2021). Geralmente sob a forma de *softwares* (popularmente conhecidos como programas de computador e aplicativos de *smartphone*), plataformas digitais possibilitam, a partir de seus usos, a coleta de informações sobre seus usuários (STEDA, 2020). A conversão dos fluxos da vida em fluxos de dados extraídos, armazenados e tratados com o domínio do capital sobre a sociedade representam aquilo que Silveira (2021) denomina de “dataficação”.

A dataficação estende seus braços a diversos segmentos da vida social, econômica e política. Empresas de tecnologia e financeirizadas como a Google e Microsoft passam a penetrar no cerne de ambientes de trabalho, de estudos e de lazer, distribuindo seus produtos e serviços e, ao mesmo tempo, capturando dados necessários à retroalimentação de seus sistemas de objetos mundialmente espalhados e com intencionalidades bastante escusas. Nesse sentido, é ainda atual a afirmação de Schaff (1995, p. 49):

O problema não está no modo como ocorre este processo nas diversas esferas da vida pública; o verdadeiro problema é quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utiliza os dados que tem à sua disposição. Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que possuem e os que não possuem as informações adequadas.

Para além disso, tais plataformas digitais e *softwares* também estão “configurados para intervir em situações da vida real, influenciando comportamentos em determinadas direções, estimulando um tipo de consumo, inserindo frases na lista de notícias da página da internet consultada, em constante atualização, dentre inúmeros exemplos” (ARROYO, 2021, p. 147). Trata-se, em outros termos, da possibilidade de elaboração de uma psicofera alinhada aos desígnios corporativos da racionalidade neoliberal, que abrem espaço para a introdução de novos objetos técnicos, isto é, uma tecnosfera produzida e controlada, muitas vezes, pelos mesmos poucos agentes. Eis a razão pela qual, paulatinamente, a publicidade e outros elementos, como o *marketing*, são agregados nas plataformas digitais, prospectando maior adesão de usuários (SILVEIRA, 2021). Como sinalizou Harvey (1992, p. 152), “o controle do fluxo de informações e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares também se converteu em arma vital na batalha competitiva”. Eis, nesse aspecto, mais um dos artifícios da tirania da informação.

Empresas-plataformas de tecnologia “não apenas monopolizam a exploração comercial dos dados como também ganham uma centralidade política na disputa do poder

mundial” (ARROYO, 2021, p. 146). É válido pontuar que tais empresas são, em considerável parte, controladas por grandes corporações gestoras de ativos, como os grupos Vanguard, BlackRock e State Street, constituindo um laço bastante atado entre dominação financeira e capitalismo de plataformas (PETERS, 2023). A título de exemplo, atualmente, tais gestoras possuem, respectivamente, 7,16%, 6,17% e 3,21% das ações da Alphabet (Google) e 8,73%, 7,18% e 3,88%, respectivamente, das ações da Microsoft⁵¹.

Como apontou Peters (2023), “construir e manter uma plataforma é imensamente caro. Sempre que tentamos ir fundo na questão do poder digital e rastrear os passos que as empresas deram para se tornar tão dominantes, precisamos abordar a questão: como tudo isso foi financiado?”. Neste amálgama entre empresas de tecnologia e corporações financeiras, residem os fundamentos do vínculo da tirania da informação e tirania do dinheiro.

Revoluções tecnológicas estão fundamentalmente associadas, segundo Arroyo (2021, p. 151), a “um elevadíssimo grau de concentração e centralização de capital” ancorada na financeirização dos territórios, a “uma base técnica altamente centralizada e oligopolizada sob o comando de poucos agentes hegemônicos” e a “uma psicofera correlata que reforça as relações de poder vigentes”.

Conforme rememora Arroyo (2021, p. 147), “houve um grande entusiasmo, em meados da década de 1990, com o ambiente de liberdade que a internet promovia, democratizando os fluxos de informação dominados pelas grandes empresas de comunicação, ou com o potencial da *web* a respeito do consumo, facilitando as compras e a liberdade de escolha dos usuários”. Tal perspectiva eufórica e profundamente ancorada na racionalidade neoliberal refere-se, em grande parte, ao “solucionismo tecnológico” (MOROZOV, 2015), que endereçou ao capitalismo digital e às novas tecnologias o caráter solvedor de numerosas problemáticas atinentes à vida política, econômica, social e ambiental. Até mesmo autores de orientação marxista recaíram sobre uma perspectiva solucionista, como Schaff (1995, p. 91 [1990]), ao afirmar que “a revolução da microeletrônica permite resolver tecnologicamente os principais tormentos do Terceiro Mundo: a fome, a escassez de água, a desertificação etc.”. No início deste século, à sociedade é instalado um estado de confusão dos espíritos que abre caminho ao uso imperialista das técnicas. Conforme apontou Santos (2015, p. 36 [2000]), “o mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos”.

⁵¹ Quantitativos extraídos do site Economática. Disponível em: <https://economatica.com/>. Acesso em: 05 out. 2023.

Essa visão tecnicista reverberou e ainda reverbera, vividamente, no âmago das corporações, dos Estados e da sociedade civil. No Brasil, documentos governamentais proclamam, notadamente, que a “população brasileira está cada vez mais conectada e adaptada ao mundo digital” (BRASIL, 2022, p. 05). Segundo o Mapa de Governo Digital, a revolução tecnológica acelerada tem induzido os governos a empreenderem de forma acelerada uma “transformação digital” no âmbito dos Estados, adequando “seus processos e serviços aos novos padrões da sociedade”. Nesse sentido, a digitalização se alastra do privado ao público – reorientando práticas, comportamentos e valores em diferentes segmentos da sociedade e, paralelamente, excluindo àqueles que, por razões múltiplas, situam-se fora das redes digitais. Como apontou Israel (2019), redes digitais são produzidas e acessadas de forma desigual, constituindo geometrias de poder que impactam o espaço geográfico como um todo (ISRAEL, 2019).

No plano de instituições de ensino, públicas e privadas, do ensino básico ao superior, a incorporação de tecnologias informacionais e comunicacionais nos processos de ensino e aprendizagem se tornou, rapidamente, uma realidade amplamente difundida e socialmente naturalizada por uma psicosfera modernizadora. A expansão e o adensamento do meio técnico-científico-informacional nas últimas décadas, a partir da informatização e digitalização do território, factualmente, conformou as bases materiais para a digitalização da educação. Entretanto, é válido reafirmar, o adensamento da tecnosfera se deu de forma desigual no território brasileiro, conformando, simultaneamente, condições restritivas a esse processo.

2.3. A digitalização da educação no Brasil: a nova guinada do setor educacional privado-mercantil-financeirizado

Em prefácio à obra “*O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)*”⁵², Minto (2021) afirma que “tudo indica que as disputas mais quentes sobre o futuro da educação superior já estão e passarão a orbitar cada vez mais a esfera do ‘mundo digital’”.

Partimos da proposição de que a digitalização da educação se refere à convergência de elementos lógicos, técnicos e político-normativos que culminaram numa série de modificações em instituições e relações educacionais nas últimas décadas, no mundo e, particularmente, no Brasil. A implementação de modelos de ensino híbridos e totalmente a distância por instituições de ensino públicas e privadas, a criação de universidades e faculdades “virtuais”, o surgimento

⁵² Obra resultante da tese de doutoramento de Seki (2020).

e a expansão de empresas desenvolvedoras de “tecnologias educacionais” (*EdTechs*) e a crescente plataformização do ensino (a produção e consumo de *softwares*, livros didáticos, conteúdos interativos *on-line*, *games*, etc.) figuram como diferentes faces desse processo – que está, em grande medida, vinculado ao movimento de financeirização da educação que se espraia mundialmente.

Nosso estudo enfoca uma destas vertentes: a da difusão acelerada da educação a distância nas Instituições de Ensino Superior privadas no Brasil, com ênfase especial em empresas do setor educacional privado-mercantil-financeirizado. Tal enfoque não dispensa, entretanto, a abordagem de outras dimensões da digitalização da educação para uma compreensão mais abrangente deste fenômeno, que possui complexa imbricação de suas partes.

2.3.1. O Brasil como um mercado educacional profícuo para a EAD

O Brasil se destaca como um território propício para a atuação de um mercado educacional cujos propósitos de expansão lucrativa e territorial permeiam diretamente a esfera da ampliação da oferta e comercialização de cursos a distância. Essa conjuntura, conforme previamente exposto neste trabalho, demanda a instituição de um estado das técnicas e um estado da política que propiciem condições favoráveis a tal empreendimento.

À ampliação do acesso às novas tecnologias digitais por uma parcela considerável da população brasileira, soma-se uma complexa teia normativa na esfera da educação a distância no Brasil, composta por diversas leis, decretos, portarias e resoluções intrincadas, as quais, em última instância, viabilizaram a preponderância da oferta de educação superior a distância pela iniciativa privada.

Grandes conglomerados privados, notadamente aqueles inseridos no setor educacional privado-mercantil-financeirizado, dedicam-se arduamente à disseminação de cursos a distância e, de maneira mais profunda, à transformação digital de seus empreendimentos, produtos e serviços. Tal movimento encontra seu referencial nas práticas neoliberais adotadas e difundidas por organismos e instituições de envergadura, sobretudo aquelas de natureza financeira. Trata-se de uma adequação dos sistemas educacionais às exigências da mundialização do capital.

Em um cenário em que a globalização da economia [e] a reestruturação produtiva são, ideologicamente, influenciadas pelas políticas neoliberais que trazem, em suas diretrizes, a redução do papel do Estado, principalmente no setor social, os governos buscam reformar os seus sistemas educacionais procurando adaptá-los às novas exigências do mundo contemporâneo (SEGENREICH; CASTRO, 2012, p. 92).

Segundo Oliveira (2009, p. 740), a “crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação à distância” desponta como uma das tendências do processo de globalização sobre a educação.

A inserção de tecnologias digitais nos processos e interações educacionais, no Brasil, revela paralelos com a transformação da educação em um serviço negociável ao longo das últimas décadas. Esse movimento, essencialmente combinado, atende as diretrizes delineadas por uma cartilha mercadologicamente estruturada e amplamente difundida em escala mundial para a condução dos sistemas educacionais de diferentes países.

Conforme destacado por Lima (2011), até meados da década de 1990, os cursos a distância no Brasil eram predominantemente empregados para a oferta de programas profissionalizantes e complementação de estudos, notadamente por meio de modalidades como os cursos por correspondência e os telecursos veiculados pela televisão. Entretanto, a complexificação da tecnosfera, impulsionada pelo crescente e intensivo uso de novas tecnologias informacionais e computacionais pela população brasileira, tais como computadores e *smartphones* com acesso à internet, rapidamente delineou novos conteúdos e potencialidades para a expansão do ensino a distância no país. Tal movimento constituiu as bases técnicas da difusão de uma modalidade hoje principalmente pautada no uso de tecnologias digitais.

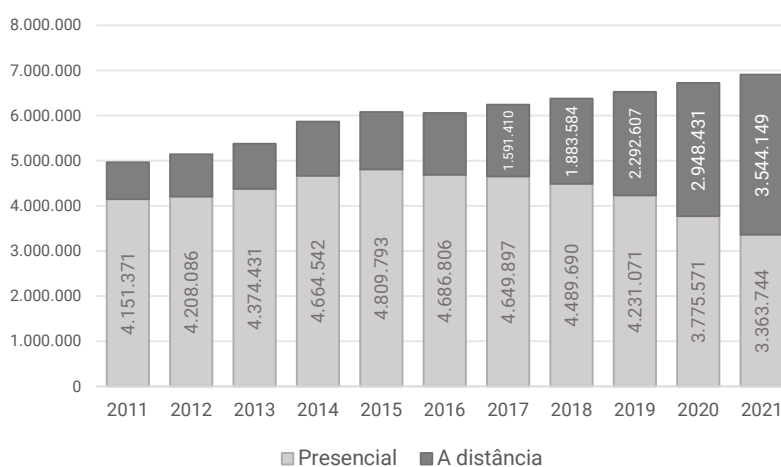
Após algumas décadas, a modalidade EAD se tornou o principal meio de acesso à educação superior no território brasileiro. Conforme evidenciado pelos registros do INEP referentes ao ano de 2022, revela-se que, no ano precedente, aproximadamente 63% dos ingressos no ensino superior ocorreram por meio desta modalidade. Adicionalmente, o referido levantamento indicou que, dentre o conjunto de indivíduos matriculados em instituições de ensino superior no Brasil, cujo quantitativo atinge aproximadamente 9 milhões, cerca de 41% correspondiam a estudantes inscritos em cursos a distância, perfazendo um contingente de aproximadamente 3,7 milhões de matrículas (um incremento de 30% em relação ao ano de 2011). Além disso, dados adicionais delineiam a marcante predominância do setor privado de ensino, que atualmente concentra 96% das matrículas em cursos a distância e, dentre as Instituições de Ensino Superior pertencentes a este setor, apenas 20% disponibilizam cursos na modalidade EAD (INEP, 2022).

Os dados apresentados refletem, de antemão, a situação vigente no cenário da educação superior brasileira, caracterizada pela predominância de um setor privado altamente oligopolizado, que controla 77% de todas as matrículas em cursos de graduação do país. Ademais, ao somar-se os fenômenos da mercantilização da educação, conforme discutido por

Sguissardi (2008) e Oliveira (2009), juntamente com a crescente financeirização do ensino superior brasileiro, conforme analisado por Seki (2020), é imprescindível reconhecer que essa hegemonia está, em grande medida, associada ao mercado financeiro mundial, que percebe na educação, em todos os seus níveis e modalidades, uma esfera de investimentos negociável e altamente lucrativa.

Segundo dados do INEP (2022), considerando os sistemas público e privado, houve um crescimento de 474% no contingente de estudantes que adentrou os cursos de ensino superior a distância entre os anos de 2011 e 2021, ao passo que a modalidade de ensino presencial registrou uma redução de -23,4% no mesmo intervalo temporal. No que tange especificamente ao setor privado, o ensino superior a distância já contabiliza um contingente que supera 3,5 milhões de matrículas, representando 51% do total de matrículas do setor (Gráfico 2.2). Paralelamente a esse crescimento, é possível observar uma diminuição no número de matrículas em cursos presenciais – dado de uma “inversão modal” que tem se acentuado nos últimos anos.

Gráfico 2.2. Evolução no número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – Brasil, 2011-2021



Fonte: INEP (2022). Organização nossa.

O *boom* da EAD no Brasil, sobretudo por meio da iniciativa privada, não é um fenômeno sem precedentes. Segundo Lima (2011, p. 43), esta explosão significa um

compartilhamento de concepções e de projetos, de políticas governamentais estabelecidas em parceria com esses organismos internacionais visando a lucratividade da burguesia de serviços educacionais (local e internacional) através da adequação da educação à nova fase de acumulação do capital.

Conforme explicitou Santos (2008, p. 34), no âmbito de organismos internacionais e de

grupos empresariais, as recomendações para que a educação superior se enquadrasse como um serviço comercializável era acompanhada, ao mesmo tempo, pelo interesse em negociá-la na bolsa de valores e pela ambição em ofertá-la “via *web*”. Trata-se, na perspectiva de Lima (2011), de um movimento que possui respaldo na reforma neoliberal da educação no Brasil, que objetivou e ainda objetiva a massificação da formação e mercantilização da educação por meio da ampliação de instituições e de cursos privados a distância.

No âmbito do Estado brasileiro, Santos (2008) aponta que as proposições feitas pelo MEC foram historicamente consensuais com os interesses dos organismos internacionais e os seus motivos para a utilização dessa modalidade educativa, bem como os formatos e meios a serem utilizados. No que se refere à oferta da educação a distância, para o Ministério da Educação, ela “não deve ser monopólio do setor público” (MEC, 1995, p. 2 *apud* SANTOS, 2008, p. 71).

Como discutem Segenreich e Castro (2012, p. 94), “as diretrizes dos organismos internacionais evidenciam as instituições privadas e a educação a distância como instrumentos importantes para que os sistemas de ensino superior se tornem mais eficazes do que aqueles existentes, atualmente, nos países em desenvolvimento”. A coligação sinérgica entre o setor privado e a educação a distância, na perspectiva desses entes, poderia proporcionar uma solução eficaz e flexível às exigências tanto dos estudantes quanto dos mercados de trabalho.

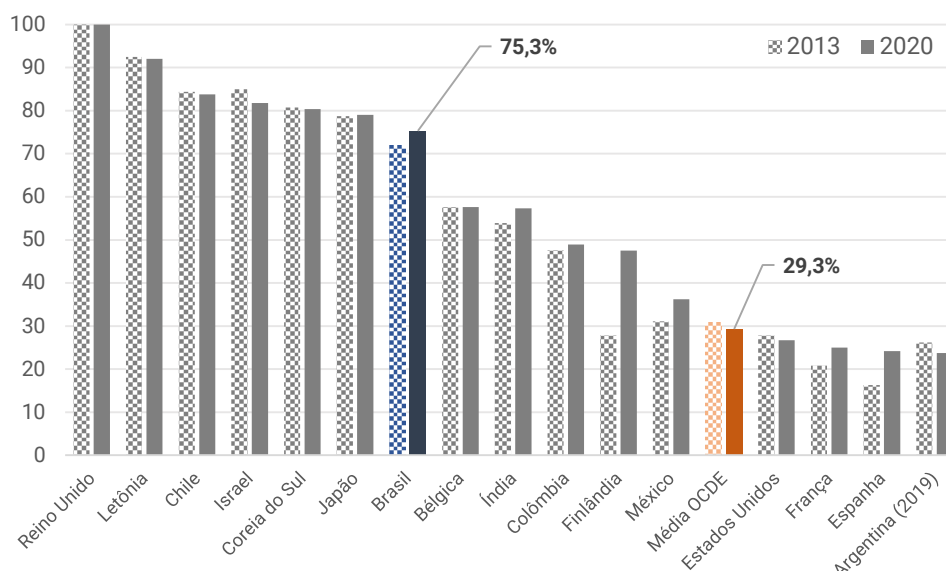
No contexto brasileiro, a incorporação do discurso da modalidade de educação a distância como um meio de democratizar o acesso ao ensino superior foi instrumental à rápida expansão da EAD pelo setor privado (SANTOS, 2008), que ampliou territorialmente seus negócios sob o pretexto de solucionar disparidades regionais do acesso à educação superior. Em relatório da Kroton, a empresa afirma: “a nossa atuação na Educação a Distância (EAD) nos permite contribuir para democratizar o acesso ao Ensino Superior, uma vez que através dela conseguimos estar presentes em municípios distantes dos grandes centros urbanos” (KROTON, 2017, p. 25). Como também alegou a Ânima Educação, em 2016, “o segmento de Ensino a Distância apresenta grande potencial de mercado, principalmente em razão dos valores mais atraentes de mensalidade, do maior alcance geográfico (devido à redução na necessidade de deslocamento do estudante) e da alta taxa de crescimento histórico” (ÂNIMA, 2016, p. 120).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que desponta como um importante instrumento a ampliação lucrativa, a EAD é designada pelas diretrizes de organismos internacionais e seus comungantes como uma política mais flexível e menos onerosa para a democratização do acesso à educação superior, principalmente voltada para países cuja taxa de escolarização nesta etapa formativa é comparativamente baixa em relação aos padrões internacionais de países

centrais da economia capitalista – muitos deles, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LIMA, 2006).

No território brasileiro, em que o quadro neoliberalizante instituído desde os anos 1990 o conduziu à atual situação em que mais de três quartos de todas as matrículas em cursos superiores estão concentradas no sistema privado (a média entre os países pertencentes à OCDE em 2020 era de cerca de 29%) e aproximadamente 23% da população entre 25-34 anos possuía nível superior em 2021 (a média da OCDE era superior a 47%) (Gráficos 2.3 e 2.4), o discurso de democratização do acesso à educação superior torna-se instrumental para a legitimação da marcha pela digitalização da educação assumida por corporações do setor educacional nos últimos anos.

Gráfico 2.3. Porcentagem de estudantes de ensino superior em instituições privadas, por país – 2013 e 2020

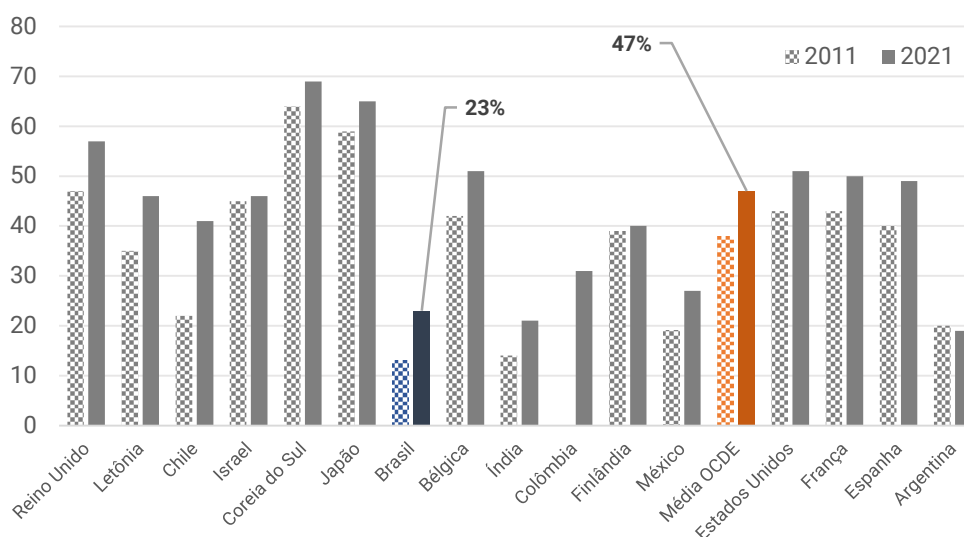


Fonte: OCDE (2022, p. 136).

De acordo com os indicadores do *Education at a Glance* da OCDE (2022), o Brasil figura como o sétimo país em proporção de estudantes de ensino superior no sistema privado. Há que se considerar, no entanto, as “diferenciações geoinstitucionais” (BRENNER; PECK; THEODORE, 2012) relativas às demais formações socioespaciais representadas no levantamento. Nos territórios onde há altas taxas de estudantes matriculados em instituições privadas, a maioria dessas instituições, apesar de sua natureza privada, recebe apoio estatal substancial. Embora formalmente classificadas como entidades privadas, elas recebem significativas parcelas de financiamento por meio de contribuições regulares do Estado, o qual mantém uma considerável influência sobre elas. Essa dinâmica é particularmente evidente em

países como Reino Unido, Letônia e Israel. Em contrapartida, em outras formações socioespaciais, como no Chile e no Brasil, as instituições privadas apresentam, em teoria, uma “menor dependência financeira de seus Estados”⁵³.

Gráfico 2.4. Percentagem de pessoas entre 25-34 anos que possuem nível superior, por país – 2011 e 2021



Fonte: OCDE (2022, p. 46).

A numerosa população do Brasil emerge como um atrativo à expansão do mercado educacional, inclusive no âmbito do ensino a distância. Ao evidenciar que 23% da faixa etária brasileira entre 25 e 34 anos possui formação superior (conforme indicado no Gráfico 2.3), delineia-se um contingente de aproximadamente 7,1 milhões de estudantes, contrastando com os 23,8 milhões na mesma faixa etária⁵⁴ que não possuem tal qualificação. Para fins de comparação, tal quantitativo é superior à toda a população do Chile (cerca de 19,5 milhões de habitantes).

[...] os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento detêm hoje a maioria da população em idade escolar. Isso faz com que seus diferentes níveis de ensino sejam alvos privilegiados da busca dos grupos empresariais por novos mercados no campo educacional e, sobretudo, por assumir uma parte significativa da expansão da educação superior por meio da modalidade a distância (SANTOS, 2008, p. 47).

Conforme apontado pelo Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), o Brasil possui cerca de 15,5 milhões de habitantes na faixa etária “universitária” (20 a 24 anos). Este cenário

⁵³ É válido salientar que a explicação da OCDE desconsidera políticas de financiamento estudantil, como o caso do FIES no Brasil e do Crédito com Garantia Estatal (CAE) no Chile.

⁵⁴ Para tais dados, nos utilizamos do Censo Demográfico de 2022 do IBGE.

destaca uma das razões pelas quais o setor educacional brasileiro se destaca como um dos, se não o mais, almejados e, possivelmente, lucrativos e rentáveis do mundo. Além disso, tal indicador justifica, em muito, a notável vitalidade do discurso sobre a "democratização do acesso ao ensino superior" por meio da modalidade de educação a distância – haja vista que, atualmente, 77% dos brasileiros de 25 a 34 anos não possui escolaridade de nível superior.

2.3.2. O “quebra-cabeça normativo” da educação a distância e o setor educacional privado-mercantil-financeirizado

A difusão da EAD no Brasil é resultante, além de elementos técnicos, de motivações políticas e econômicas, internas e externas, que criaram um “ambiente normativo permissivo” (SCUDELER; TASSONI, 2023) à proliferação desta modalidade de ensino por grandes grupos privados. Esta é uma construção conjunta entre agentes com realidades diferenciadas, mas que compartilham um ponto de referência comum: a adequação das sociedades e dos territórios à globalização econômica.

Concomitantemente à consolidação de um setor educacional privado com fins lucrativos no território brasileiro, fomentada pela reforma neoliberal da educação superior, que tem como importantes marcos o Plano Diretor de Reforma do Estado em 1995 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, desdobravam-se movimentos, como congressos e seminários, que posicionaram a EAD como elemento central nas reflexões sobre o panorama educacional mundial e brasileiro, instigando, em âmbito nacional, a instituição do Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD) por meio do Decreto nº 1.237/1994, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) através do Decreto nº 1.917 de 1996, e a promoção de consórcios interuniversitários voltados a educação continuada e a distância (SANTOS, 2008). Válida menção, em 1995 foi ofertado o primeiro curso de graduação a distância no Brasil, ainda em caráter experimental, pela Universidade Federal do Mato Grosso.

Embora houvessem experimentações e iniciativas relacionadas à instauração de uma política de ensino superior a distância no Brasil, somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, essa modalidade recebeu respaldo legal. Conforme destacou Santos (2008), a promulgação da LDB, juntamente com os decretos e portarias que a regulamentam, compõem o arcabouço normativo essencial para a concretização e ampliação da modalidade de ensino a distância no cenário educacional brasileiro, permitindo-nos, portanto, reconhecer a década de 1990 como um marco para a introdução desta modalidade de ensino superior no país.

Segundo Segenreich (2018), o arcabouço normativo voltado à implementação da modalidade de ensino a distância é entrecruzado por uma multiplicidade de atores institucionais e se materializa em um “labirinto de atos oficiais”. Para a autora, a revogação parcial ou total de documentos anteriores, a extinção de entidades institucionais da EAD, dentre outros movimentos, representara uma disputa político-ideológica, que marcava pressões baseadas em interesses particulares, como os da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior – ABMES (hegemônica em termos de matrículas e cursos ofertados), sobre a EAD no Brasil.

Como bem destacou Santos (2018, p. 183), “a análise da expansão dessa modalidade [a distância] não pode acontecer sem se levar em consideração, por exemplo, a força do mercado educacional e a incidência que os empresários do ramo fazem frente aos tomadores de decisões em todos os campos, inclusive no regulatório”. Na cadeira da presidência da ABMES, consideramos pertinente citar, já estiveram Gabriel Mário Rodrigues (2004-2016), fundador da Anhemi-Morumbi, que também já foi um dos maiores acionistas da Anhanguera⁵⁵, e José Janguê Bezerra Diniz (2016-2019), fundador do grupo Ser Educacional. Ademais, desde 2019, o último e Daniel Faccini Castanho, um dos fundadores do grupo Ânima Educação, ocupam o cargo de vice-presidência da ABMES.

Considerando a existência de um emaranhado de dispositivos normativos relativos à educação a distância no Brasil, procederemos à seleção dos marcos que consideramos relevantes para o escopo desta pesquisa.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, configura o “marco legal zero” para a introdução e expansão da educação a distância por meio das tecnologias digitais no contexto brasileiro. Consoante ao preceituado pelo Artigo 80, estabelecia-se que o Poder Público deveria fomentar o desenvolvimento e a implementação de programas de ensino a distância, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a educação continuada (BRASIL, 1996).

Em 1998, foram publicados os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98, regulamentando o Artigo 80 da LDB ao estabelecer os parâmetros para a educação a distância nos níveis de graduação, mestrado e ensino presencial e tecnológico. No primeiro, a educação a distância foi caracterizada como “uma forma de ensino auxiliar na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos de forma sistemática” (BRASIL, 1998). Também, em abril de 1998, foi publicada a Portaria nº 301 do Ministério da Educação, que tratou da autorização, do

⁵⁵ “O principal acionista da Anhanguera, em 2007, era o FEBR (Fundo de Educação para o Brasil), controlado por Gabriel Mário Rodrigues, fundador da Universidade Anhemi Morumbi, com 79,1% das ações ordinárias [...], e 24,7% das ações preferenciais [...], o que perfazia 59,5%, em relação ao total [...]” (COSTA, 2019, p. 390).

reconhecimento e do credenciamento dos cursos a distância (LIMA, 2011).

Nos primeiros anos da década de 2000, universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos já eram autorizados a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares na modalidade a distância, conforme estipulado pela Portaria nº 2.253/2001 do Ministério da Educação. Também no mesmo ano, ficou admitida a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância por meio da Resolução da CES/CNE nº 1/2001.

Como mencionaram Mattos e Silva (2019), naquele ano, foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010. Nele, foram delineados objetivos, diretrizes e metas para a implementação da educação a distância e tecnologias educacionais em diferentes níveis de ensino. Como expresso no documento: “no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001).

Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), iniciado em 2003, observa-se um substancial fortalecimento legal da política nacional de educação superior a distância. Em 2005, surgiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa público concebido com a finalidade de ampliar, interiorizar e democratizar a oferta de cursos e programas de educação superior mediante a modalidade de ensino a distância (LIMA, 2011). Mas foi no setor privado que, conforme expressam dados da sucessão histórica do Censo da Educação Superior anteriormente apresentados, que a educação a distância ganhou maior expressividade (vide Gráfico 2.2).

Nesse mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 5.622/2005, que revogou os Decretos nº 2.494 e nº 2.561 de 1998 e instituiu novas determinações. Tal decreto, pela primeira vez em âmbito legal no Brasil, abordou a educação a distância como uma modalidade educacional oficial, isto é, não mais apenas como um “meio auxiliar”, regulamentando-a e providenciando sua caracterização formal:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005)

Segenreich (2018, p. 109) discute que a regulamentação tardia da educação a distância proporcionou, nos anos anteriores, uma expansão desordenada da modalidade – como, por

exemplo, por meio da criação de polos na rede privada, “muitas vezes em instituições não universitárias”. Como também aponta a autora, “na busca de sustar a multiplicação incontrolada de polos de apoio presencial, é emitida a Portaria 02 de 10 de janeiro de 2007, estabelecendo a avaliação *in loco* de todos os pólos” (*ibidem*). Entretanto, em 2009, a Portaria nº 10/2009 “volta atrás dessa proposta estabelecendo a avaliação *in loco* por amostragem, como reconhecimento da inviabilidade da proposta inicial” (*ibidem*).

Como apontam Segenreich e Castro (2012, p. 111), a partir da regulamentação da EAD em 2005, ocorreu uma “proliferação de decretos que modificam artigos de decretos anteriores ou portarias substituídas por outras portarias, gerando um quebra-cabeça para aqueles que lidam com a administração acadêmica institucional”. De modo geral, tais aparatos normativos foram funcionais à expansão da modalidade EAD no Brasil, sobretudo via setor privado. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008, o número de vagas oferecidas pela educação a distância cresceu de 113.079 em 2004 para 423.411 em 2005, e praticamente dobrou em 2006, alcançando 813.550. No ano seguinte, 2007, tal número quase duplica novamente, atingindo 1.541.070 vagas para a EAD (INEP, 2008).

Ao final de 2007, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação constatou a existência de 170 IES credenciadas para a oferta de cursos a distância. De 6.178 polos de apoio presencial, 1.711 estavam concentrados em apenas uma instituição – a Faculdade de Tecnologia e Ciência (FCT) na Bahia. Também, onze instituições concentravam 81% dos polos, dentre as quais figuravam a UNIDERP, com 916 polos e a UNOPAR, com 425 polos (IPAE, 2007).

No âmbito do processo de financeirização do setor educacional privado no Brasil, observa-se que estratégias de expansão de natureza *inorgânica*, como aquisições de outras empresas de ensino, emergiram como instrumentos significativos para a ampliação econômica e territorial de grupos educacionais. Isso inclui a absorção de instituições com notável histórico e experiência na oferta de cursos a distância, como no caso da aquisição da UNIDERP pela Anhanguera, em 2007, e a incorporação da UNOPAR pela Kroton, em 2011. Em 2012, a Estácio também expressava o nítido desejo de “avançar na aquisição de empresas e também expandir nosso ensino a distância por meio de aquisições” (ESTÁCIO, 2012, p. 27).

A Uniasselvi, instituição de ensino superior sediada em Santa Catarina, foi adquirida pela Kroton em 2012. Essa transação estratégica não apenas ampliou a presença territorial da Kroton, mas consolidou sua posição de liderança no âmbito do ensino superior a distância no Brasil. Esse feito notável superou inclusive a Anhanguera, outrora líder nesse segmento, que, por sua vez, se fundiria à Kroton dois anos mais tarde. O desfecho dessas operações culminou na formação de um verdadeiro oligopólio no setor de educação a distância no Brasil. Como

apresentado pela Kroton Educacional, ao final de 2014, 546 mil alunos estavam matriculados em cursos de graduação e pós-graduação a distância, número que equivalia a 55% da base total de alunos de ensino superior da companhia (KROTON, 2015, p. 145).

Outro exemplo paradigmático referente à ampliação inorgânica de empresas de ensino por meio da aquisição de instituições veteranas na oferta da EAD manifesta-se mediante a recente aquisição da UNIFAEL pela Ser Educacional, em 2021. Com essa transação estratégica, o grupo consolidou seu controle sobre mais de 600 novos polos de educação a distância, distribuídos em diversos estados brasileiros, e agregou mais de 87 mil alunos em seu alunado (SER EDUCACIONAL, 2022b). Outro episódio digno de referência é a aquisição de IES pertencentes ao grupo Laureate International pela Ânima Educação no ano de 2020, incorporando ao seu portfólio marcas detentoras de numerosos polos amplamente disseminados em âmbito nacional, a exemplo da Anhembi-Morumbi (ÂNIMA, 2021).

Segundo a Estácio (2012, p. 57), estratégias inorgânicas de crescimento se combinam às estratégias orgânicas, ampliando sua “atuação e presença geográfica em todo o Brasil”. Os processos *orgânicos* de crescimento econômico e territorial se referem a expansão dos negócios educacionais por meio da abertura de novas unidades e polos de educação a distância, tanto pelas próprias instituições quanto por redes de parcerias locais – em uma organização semelhante a um “regime de franquias”, conforme discutem Scudeler e Tassoni (2023). Segundo a Cogna (2023b), esta é, atualmente, sua principal forma de distribuição de seus serviços voltados ao ensino superior. Enfatizaremos tal estratégia de crescimento no Capítulo 3, identificando sua materialização no território brasileiro por meio dos grupos Cogna, YDUQS, Ânima e Ser Educacional. Entretanto, por ora, cabe-nos salientar que tal modelo de operação foi largamente beneficiado por marcos legais que, na segunda metade da década passada, fundamentaram o crescimento vertiginoso da educação superior a distância no Brasil pelo sistema privado nos últimos anos.

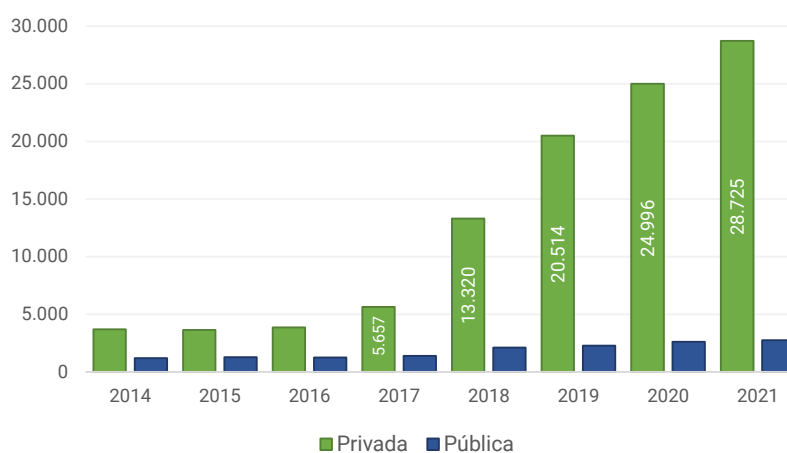
O golpe parlamentar de 2016, que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e desobstruiu ainda mais o avanço de reformas neoliberais do Estado, com desdobramentos que permitiram significativo no avanço da modalidade de educação a distância no país. Em 2017, sob o governo de Michel Temer, foram publicados o Decreto nº 9.057/2017 e a Portaria Normativa nº 11/2017, que, dentre outras disposições, viabilizaram que as instituições de ensino superior expandissem a disponibilidade de cursos na modalidade de educação a distância mediante a dispensa da obrigatoriedade de credenciamento prévio para a oferta de cursos presenciais. Em outras palavras, o decreto possibilitou que iniciativas privadas obtivessem autorização para fornecer exclusivamente cursos a distância, sem a necessidade de

oferecer simultaneamente cursos presenciais.

Ainda, com base nesse novo marco regulatório para a educação a distância, as avaliações presenciais agora são restritas às sedes das Instituições de Ensino Superior (IES), dispensando a necessidade de inspeção dos polos de apoio presencial/educação a distância. Além disso, as IES já estabelecidas e devidamente credenciadas para ofertar cursos a distância conquistam autonomia na criação de novos polos, sem a necessidade de autorização prévia do MEC, apenas com base no Conceito Institucional (CI) de cada uma delas. De acordo com a Portaria, IES com CI 3 têm permissão para abrir até 50 polos anualmente; aquelas com conceito 4, até 150 polos; e as de conceito 5, até 250 polos (BRASIL, 2017b).

No ano de 2017, em conformidade com o novo paradigma regulatório da Educação a Distância (EAD), a Kroton Educacional anteviu que “a tendência de crescimento do EAD no país continuará nos próximos anos, com real potencial de passar dos 10.000 polos já em 2018” (KROTON, 2017, p. 27). Tal projeção otimista foi superada, inclusive ao se considerar apenas os polos referentes ao setor educacional privado. Em 2017, contabilizavam-se 5.657 polos EAD vinculados ao setor educacional privado no território brasileiro. Tal cifra experimentou um crescimento significativo para 13.320 no ano subsequente e, em 2021, atingiu o patamar total de 28.725 (vide Gráfico 2.5).

Gráfico 2.5. Número de polos EAD, por categoria administrativa de IES, Brasil (2014-2021)



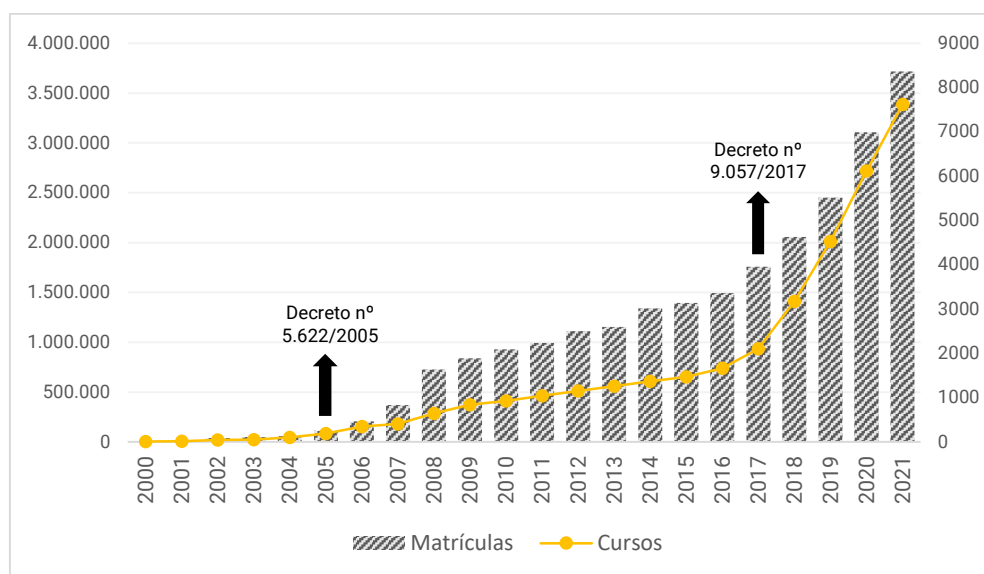
Fonte: SEMESP (2022).

Ademais, no último dia da administração de Michel Temer (MDB), em 31 de dezembro de 2018, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 1.428/2018. Tal portaria versou sobre a possibilidade das IES oferecerem disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Ficou estabelecido que os cursos presenciais de graduação podem

ministrar até 40% das aulas de forma remota, aumentando o limite que anteriormente era de 20% (MATTOS; SILVA, 2019). De modo geral, a sucessão de normativas relativas à educação a distância promoveu, ao mesmo tempo, a desburocratização da ampliação da oferta de cursos EAD e a hibridização de cursos presenciais, que passaram a ter algumas de suas disciplinas transportadas para o formato digital (SCUDELER; TASSONI, 2023).

Como concluem Mattos e Silva (2019), o conjunto de disposições definido por tais dispositivos conferiu maior flexibilidade da educação superior a distância no Brasil, sobretudo sob a forma de uma expansão mercantil. Sob tal quadro normativo, conforme é possível evidenciar no Censo da Educação Superior, o número de cursos de graduação a distância evoluiu de 2.108 em 2017 para 7.620 em 2021, um incremento de 261,5%. Paralelamente, no mesmo intervalo temporal, o número de matrículas cresceu de 1.756.982 para 3.716.370, um aumento de 111,5%. Válido destacar, novamente, 3.544.149 dessas matrículas são oriundas do sistema privado, isto é, mais de 96% (Gráfico 2.6).

Gráfico 2.6. Evolução do número de matrículas e de cursos de graduação a distância, Brasil (2000-2021)*



*Nota do autor: 2000 é o primeiro ano que a EAD passa a figurar no levantamento do Censo da Educação Superior, do INEP.

Fonte: INEP (2000-2021).

Como bem rememoram Mattos e Silva (2019), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024, publicado pelo Ministério da Educação, demonstra a educação a distância como uma potencial fonte da ampliação de ofertas de ensino superior no Brasil. Segundo a Meta nº 12 do documento, há a intenção de se elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população em idade universitária (18

a 24 anos) (BRASIL, 2014).

Cabe destacar que, atualmente, modificações no FIES resultaram em uma considerável redução nos recursos destinados ao financiamento estudantil por parte do governo federal (SANTOS, 2018; SCUDELER; TASSONI, 2023) – dado comprometedor para o alcance das metas estabelecidas pelo PNE. Nesse tocante, um programa que anteriormente chegou a corresponder mais de 50% da receita de grandes grupos privados agora se encontra progressivamente fragilizado. Na conjuntura pós-golpe de 2016, em que um dos mais notáveis marcos foi o da implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como a política do "teto de gastos", o congelamento de investimentos públicos em setores como a educação tornou-se não apenas uma preocupação pública, mas também um fato a ser considerado por investidores do setor educacional privado. Como sublinham Scudeler e Tassoni (2023, p. 13),

O encolhimento do Fies exigiu respostas rápidas e efetivas do mercado educacional, para manter o ritmo de crescimento e rentabilidade, principalmente para as IES privadas com ações negociadas na bolsa de valores, suscetível de pressões econômicas para resultados operacionais positivos e expressivas partilhas de dividendos.

Sob tal conjuntura, os investidores buscam novas estratégias compensatórias para a expansão lucrativa do setor. Como uma maneira de manter o interesse deles em seus portfólios, o setor educacional privado-mercantil-financeirizado demonstra encontrar na digitalização de seus serviços uma resposta viável e promissora para seu crescimento econômico – fato este intensificado após a pandemia do coronavírus, irrompida em 2020, que potencializou e acelerou o movimento de digitalização da educação no Brasil. Como destacaram Scudeler e Tassoni (2023, p. 15), o grupo YDUQS teve R\$ 1,3 bilhão de receita líquida proveniente do ensino a distância em 2021, isto é, “só com o produto EaD, a companhia conseguiu atingir o mesmo faturamento obtido com o Fies, em 2014”.

Conforme informações divulgadas pelas empresas pertencentes ao SEPMF, ao término de 2022, a *holding* Cogna Educação contabilizava mais de 570 mil matrículas na modalidade de ensino superior a distância (COGNA, 2023a). A YDUQS, por sua vez, apresentava um número expressivo de quase 430 mil matrículas (YDUQS, 2023a), enquanto a Ser Educacional registrava mais de 156 mil (SER, 2023a) e a Ânima Educação aproximadamente 107 mil matrículas no mesmo período (ÂNIMA, 2023a). De modo geral, quatro corporações concentram mais de 1,2 milhões de matrículas em cursos de graduação a distância no Brasil – cerca de 35% do total do país, isto é, mais de um terço do total. Tais dados estão associados,

simultaneamente, à evolução regulatória atinente a educação a distância no Brasil e às ações destas empresas em prol da “transformação digital” de seus negócios – movimento fortalecido nos últimos anos.

2.3.3. A transformação digital do setor educacional privado-mercantil-financeirizado

Precisamos entrar de cabeça no processo de transformação digital. A nossa indústria está mudando, e estamos andando no mesmo ritmo dos nossos concorrentes e da nossa indústria. Se queremos ser o líder, para essa nova era, temos que nos antecipar e fazer o movimento mais rápido que todos os concorrentes. A transformação digital rompe as barreiras regionais. Não precisamos ser mais rápidos que nossos concorrentes brasileiros, nós precisamos ser mais rápidos que todos os concorrentes de educação do mundo.

(Rodrigo Galindo, CEO da Cogna Educação, 2020⁵⁶)

Na segunda década do século XXI, na perspectiva de Benavides *et al.* (2020), a transformação digital emergiu como um imperativo para IES que aspiram a liderança e competitividade no segmento educacional. Hashim, Tlemssani e Matthews (2021, p. 3172) alegam que, "recentemente, as Instituições de Ensino Superior ao redor do mundo têm experimentado transformações aceleradas e de magnitude significativa, impelidas pelo avanço tecnológico e pelas tendências sociais rumo à digitalização". Para os autores, a disseminação da "educação globalizada" influenciou instituições, em diferentes países, a reestruturarem seus sistemas de ensino, de modo a torná-las mais competitivas no âmbito de uma “indústria global da educação”.

Fenômenos globais, como a introdução da internet, a troca de informações, a digitalização, virtualização e as mídias sociais, tornaram a estratégia de transformação digital inevitável para as universidades estimularem a experiência do estudante, especialmente no que diz respeito à entrega da educação. Isso significa que o processo cada vez mais transformador digital tornou-se uma plataforma confiável para projetar, desenvolver e manter vantagens competitivas (HASHIM; TLEMSSANI; MATTHEWS, 2021, p. 3173).

A literatura sobre a transformação digital na educação é proeminente no cenário internacional, sendo amplamente representada em meios acadêmicos e empresariais. Comparativamente, no contexto brasileiro, apesar de um considerável aumento após a pandemia do coronavírus, a produção científica nesse campo ainda é, de certa maneira,

⁵⁶ Fala proferida durante evento da Sociedade Mineira de Software (Fumsoft), em Belo Horizonte - MG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=huclFpuDCg4>. Acesso em: 24 out. 2023. Transcrição nossa.

modesta. Tal situação, no entanto, não impele empresas de ensino brasileiras a hesitarem de se “metamorfosar” digitalmente.

Ademais, tanto no mundo como no Brasil, destaca-se a forte predominância de perspectivas entusiastas em relação à transformação digital da educação, dado de uma psicofera neoliberal meticulosamente produzida e globalmente difundida, que destaca, acima de tudo e antes de mais nada, a miríade de benefícios das novas tecnologias digitais para os negócios e para a sociedade.

Não há, na academia e no mundo empresarial, um consenso sobre o conceito de “transformação digital”. No entanto, frequentemente, ele está associado a transformação estratégica de processos organizacionais, de produtos e serviços por meio de tecnologias digitais, isto é, pela digitalização dos processos (MAHLOW; HEDIGER, 2019). Na perspectiva de Gobble (2018, p. 6), a transformação digital figura como uma fase superior à digitalização:

Na digitalização, dados digitizados são a base do conhecimento que pode ser utilizado para tomar medidas e gerar mudanças. E esse processo, permitido a crescer e se enraizar, leva à transformação digital – a completa remodelação do negócio em torno das novas oportunidades e novas demandas apresentadas pela tecnologia digital (GOBBLE, 2018, p. 6).

No caso da educação superior privada, em específico, a transformação digital abrange, comumente, a mudança na forma de gestão das empresas (por meio da digitalização de processos e uso de tecnologias baseadas, por exemplo, em inteligência artificial, computação em nuvem e *Analytics*) e na forma com que estudantes-clientes consomem os produtos e serviços educacionais (materiais didáticos, aulas, bibliotecas e documentos acadêmicos acessados por intermediação de *softwares*/plataformas digitais). Há pelo menos uma década, esse movimento ganhou força de maneira significativa no Brasil.

Em 2011, a Anhanguera antecipou uma transformação significativa no paradigma tradicional de ensino, prevendo uma iminente “revolução no conceito aula-tempo-local” (ANHANGUERA, 2011, p. 18) nos anos seguintes. A previsão foi fundamentada na crescente integração de dispositivos tecnológicos, como *smartphones* e *tablets*, na rotina dos jovens, prevendo que ao adentrarem o ensino superior, isso influenciaria suas interações sociais e demandaria adaptações rápidas. Nesse contexto, segundo a empresa, a promoção do acesso à educação a distância, mediante o uso de tecnologia e conteúdos digitalizados, bem como o desenvolvimento contínuo de “programas de reciclagem para professores”, emergia como uma necessidade cada vez mais premente no cenário educacional (ANHANGUERA, 2011).

Em 2017, a Cogna Educação (ainda sob o nome Kroton Educacional) marcou o início de sua jornada de transformação digital. Segundo a empresa, sua jornada "se baseia na evolução de todos os sistemas de gestão da Companhia, assim como os sistemas e plataformas direcionados aos nossos alunos" (KROTON, 2017, p. 11). Por meio da digitalização de seus sistemas de gestão e ensino, a Kroton almejava tornar-se "a empresa de educação mais digital e inovadora do mundo" (KROTON, 2017, p. 11).

Em relatório publicado pela empresa em 2018, a transformação digital desponta como uma "nova cultura para transformar nosso futuro" (KROTON, 2018). Neste documento, foram descritas diferentes estratégias aderidas pela empresa em prol da digitalização da educação. A primeira frente, denominada "*Go Digital*", consistia na "digitalização dos sistemas internos e da experiência do aluno durante todo seu ciclo acadêmico, do vestibular, passando pelas aulas e avaliações, até o relacionamento pós-formatura, levando a produtos e serviços cada vez mais interativos". Por sua vez, a segunda frente, designada "*Be Digital*", significava a "construção de uma nova cultura e adoção de formas mais ágeis de trabalhar, baseadas no *mindset* digital, em todas as equipes da Kroton" (KROTON, 2018, p. 17).

Em 2019, já sob o nome-fantasia de Cogna Educação, a empresa declarou entender que "a transformação digital é muito mais do que investir em ferramentas tecnológicas. Trata-se de um modelo cultural, de uma mudança na forma de trabalhar e de nos relacionarmos com o outro e o ambiente" (COGNA, 2019, p. 20). Ainda no documento, a transformação digital passou a figurar como a "diretriz em comum" entre os diferentes braços da empresa. "Ir para o digital" e "ser digital" tornaram-se metas definidoras da estratégia da corporação, consolidando o discurso e a condução de comportamentos que garantem a vitalidade da abordagem tecnicista no cenário educacional. Assim, psicofera e tecnosfera estreitam ainda mais laços e potencializam o referido processo.

Uma posição semelhante foi assumida pela Ser Educacional, que afirmou que sua "inovação interna vem acontecendo, dentre outros pilares, com base na experiência do aluno e na identificação de quão digitais eles podem ser" (UNINASSAU, 2021). A empresa, assim como a Cogna, iniciou sua trajetória de transformação digital em 2017, contando com o suporte da Big Brain, uma empresa de tecnologia parceira da Microsoft. Naquele período, o grupo buscava "incorporar a tecnologia como suporte em todas as suas ofertas". Assim, passaram a introduzir a plataforma de colaboração e comunicação Microsoft Teams, integrada ao Microsoft 365, nas salas de aula. Em 2020, com a ocorrência da pandemia mundial do coronavírus, tal plataforma passou a ser incorporada com maior peso nas atividades da empresa.

Também em 2019, com a reestruturação administrativa da Estácio que resultou na criação da YDUQS, foi dada a largada à “transformação digital e organizacional” de outra corporação do setor educacional privado-mercantil-financeirizado. Como apontado em primeiro relatório da empresa após sua reestruturação, “a YDUQS vai transformar o panorama da educação superior no Brasil por meio de um ensino inovador, que incorpora a realidade digital de nosso tempo com ofertas para todos os perfis e fases da vida adulta, em todo o país” (YDUQS, 2019, p. 10). No âmbito organizacional, dentre outras tecnologias, a *holding* controladora da Estácio declara empregar na gestão de seus polos “um modelo algorítmico baseado em inteligência artificial para aferir a maturidade e a performance de cada unidade” (YDUQS, 2022a, p. 35). Também, de acordo com a empresa, seu acervo físico de livros, em sua grande maioria, foi removido e foi disponibilizado digitalmente. É válido dizer que, em seu *website*, a YDUQS se autoproclama um “grupo de tecnologia e serviços de educação⁵⁷”.

Em relação à transformação digital empreendida por suas concorrentes no setor, a Ânima Educação reconhece que seu êxito econômico está intrinsecamente ligado à habilidade de se manter atualizada e adaptar-se às “mudanças tecnológicas e comportamentais do setor educacional” (ÂNIMA, 2019, p. 24). Nesse sentido, o grupo passou a investir diretamente na digitalização do ensino e empreender ações de transformação digital de sua organização.

A modalidade de educação a distância, também referida como “ensino digital” pelas empresas educacionais, destaca-se como uma das principais estratégias potencializadas no âmago das jornadas de transformação digital. Tal iniciativa, contudo, não é exercida de maneira isolada: para que a oferta do ensino digital se concretize, é imperativo implementar simultaneamente projetos direcionados ao desenvolvimento de conteúdos e plataformas digitais capazes de viabilizar a efetiva transmissão de informações e conhecimentos entre alunos, professores e demais agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como de gestão corporativa. É nesse sentido que, por exemplo, a Ânima declarou continuar alocando recursos em tecnologia aplicada à educação. Segundo a empresa, “entre os principais projetos estão relacionais ao desenvolvimento de conteúdo e evolução das plataformas tecnológicas para nosso Ensino à Distância e a plataforma dos nossos projetos de Inovação” (ÂNIMA, (2017, p. 262).

Dentre as plataformas desenvolvidas e utilizadas pelas empresas educacionais, destacam-se portais digitais dos alunos e professores, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), bibliotecas digitais – *softwares* desenvolvidos tanto para computadores como para

⁵⁷ Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idCanal=U/ccuSh0iht1/mEX/ez1ng==&linguagem=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

dispositivos móveis, como os *smartphones*. Estes últimos, no plano da Cogna, despontam como prioridade: o projeto de transformação digital da empresa “visa oferecer a todos os alunos [...] uma experiência digital diferenciada [...], priorizando o conceito *mobile first*” (COGNA, 2021, p. 59). É importante rememorar que os *smartphones* são, hoje, o principal dispositivo utilizado pela população brasileira para acessar a internet.

Ademais, é relevante destacar que em suas jornadas de digitalização e transformação digital, empresas do setor educacional privado-mercantil-financeirizado realizaram parcerias estratégicas com corporações de tecnologia, como a Google e Microsoft, para acessarem e utilizarem a rede de infraestruturas e de serviços destas empresas. Nesse sentido, a “evolução digital” de empresas de ensino depende significativamente do conjunto de serviços fornecidos por *Big Techs*.

Já em 2011, a Anhanguera Educacional declarou que “todo o corpo docente da Anhanguera tem à disposição ferramentas do Google Apps (que permite, com agilidade e segurança, acesso e compartilhamento remoto de conteúdos)” (ANHANGUERA, 2011, p. 18). No mesmo ano, a Kroton comunicou ao mercado a celebração de uma parceria estratégica com a Microsoft, aliança esta que implementaria “uma plataforma para aprimorar a qualidade de ensino e posicionar estrategicamente a educação baseada na tecnologia em nuvem (*cloud computing*)” (KROTON, 2011, p. 1). A “implementação massiva” da plataforma *Microsoft Live@edu*, segundo a empresa, beneficiaria mais de 100 mil pessoas, dentre estudantes e trabalhadores, ao disponibilizar o acesso gratuito e permanente a uma conta de *e-mail*, a possibilidade de armazenamento de arquivos em nuvem na plataforma SkyDrive e o livre acesso ao Office Web Apps e Windows Live Messenger.

No ano de 2021, tanto a Cogna Educação⁵⁸ quanto a Ser Educacional⁵⁹ estabeleceram parcerias estratégicas com a Microsoft, resultando na criação de um novo modelo de gestão empresarial fundamentado nos serviços oferecidos pela plataforma de computação em nuvem Azure, da Microsoft. Ambas as instituições adotaram a plataforma de colaboração e comunicação Microsoft Teams como parte integrante desse processo inovador. Vale ressaltar que, durante o contexto da pandemia em 2020, a YDUQS fez um uso diligente da plataforma Microsoft Teams para proporcionar aulas *on-line* a mais de 300 mil alunos⁶⁰, estratégia também

⁵⁸ Cogna Educação cria plataforma de gestão acadêmica com nuvem da Microsoft. Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/features/cogna-educacao-cria-plataforma-de-gestao-academica-com-nuvem-da-microsoft/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁵⁹ Ser Educacional transforma modelo de negócios e experiência de alunos com nuvem da Microsoft. Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/features/ser-educacional-transforma-modelo-de-negocios-e-experiencia-de-alunos-com-nuvem-da-microsoft/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁶⁰ Usando Microsoft Teams, Estácio está levando aulas online para 300 mil alunos. Disponível em:

adotada pela Cogna, que “colocou 350 mil alunos online em 24 horas”⁶¹, revelando a rapidez e o poder de tais agentes na administração de soluções tecnológicas.

Sob o manto da “transformação digital”, a adoção de soluções tecnológicas da Google e Microsoft por instituições de ensino reproduz, essencialmente, um “modelo de racionalidade técnica orientado à busca de soluções consideradas mais eficientes de um ponto de vista corporativo” (PARRA *et al.*, 2018, p. 73). Como discutem Parra *et al.* (2018, p. 94), sob “o verniz da eficiência e da gratuidade, tais tecnologias tendem a ser aceitas de maneira acrítica” pela sociedade. Nesse jogo, há a entrega de um grande volume de dados que podem reunir informações estratégicas para as empresas de ensino e, ao mesmo tempo, para as próprias *Big Techs*. Tais dados, segundo os autores, podem ser utilizados para “predizer e influenciar o comportamento humano” segundo intencionalidades particulares.

Do ponto de vista de Hashim, Tlemssani e Matthews (2021), a análise dos dados obtidos de alunos nestas plataformas digitais permite a personalização das experiências de aprendizagem. Ainda, tais dados podem ser “utilizados para prever e estimular seus comportamentos educacionais” (*ibidem*, p. 3192). Como declarado pela Ser Educacional, a adoção da infraestrutura de nuvem *Microsoft Azure*, combinada a uma estratégia de análise de dados, tem se mostrado eficaz na identificação e análise do envolvimento dos alunos, permitindo a atuação preventiva para reduzir a taxa de evasão no ensino digital (MICROSOFT, 2021).

Entretanto, ao se considerar o atual paradigma do capitalismo informacional (profundamente vinculado ao capitalismo financeiro), cuja centralidade reside no vigilantismo digital e no colonialismo de dados (SILVEIRA, 2021), há que se questionar a natureza comercial por trás da extração, do armazenamento e da análise de dados de usuários pelas empresas que ofertam serviços de plataforma “gratuitamente”, como a Google e a Microsoft.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que o processo de transformação tecnológica de instituições de ensino oculta suas estratégias de expansão mercantil pelo “disfarce encantador da tecnologia” (NOBLE, 1997), grandes empresas de tecnologia se aproveitam de tal situação para ampliar seus mercados, coletando e armazenando dados para usos escusos. Como anteriormente dito, essa é uma manifestação atual do capitalismo, onde a geografia dos usuários *on-line* é prontamente monitorada, analisada e utilizada para gerar dados relevantes sobre suas

<https://abes.com.br/usando-microsoft-teams-estacio-esta-levando-aulas-online-para-300-mil-alunos/>. Acesso em 15 nov. 2023.

⁶¹ A operação de guerra da Kroton que colocou 350 mil alunos online em 24 horas. Disponível em: <https://neofeed.com.br/blog/home/a-operacao-de-guerra-da-kroton-que-colocou-350-mil-alunos-online-em-24-horas/>. Acesso em 15 nov. 2023.

vidas e rotinas. Por outro lado, a geografia daqueles que dominam o mercado permanece muitas vezes obscura, escondida ou difícil de ser compreendida (ZUBOFF, 2020).

Nesse processo, a violência do dinheiro, representada pelo interesse e pelas práticas mercantis de corporações de ensino, de tecnologia e de agentes financeiros por trás de suas estruturas organizacionais, se vincula à violência da informação, representada pela capacidade desigual destes atores em reunir e utilizar informações estrategicamente a seu favor. Dessa maneira, tal dupla tirânica, hoje, se congrega e atua na educação superior brasileira.

Capítulo 3

O território como recurso para a educação superior a distância

3.1. A lógica territorial do setor educacional privado-mercantil-financeirizado: algumas notas

Em 2000, Milton Santos e María Laura Silveira publicaram um estudo geográfico que analisou a territorialização do ensino superior público e privado no Brasil, delineando as formas e os conteúdos de uma denominada “geografia educacional” (SANTOS; SILVEIRA, 2000). Nele, os autores apontaram que, “em todos os períodos, a lógica do fenômeno educativo tem estreita relação com a própria lógica do fenômeno territorial” (*ibidem*). No atual período de globalização, ainda de acordo com o estudo, o território “corresponde ao mercado”. Nesse sentido, torna-se lícito afirmar, com base nos autores, que o fenômeno educacional contemporâneo está intrinsecamente vinculado ao mercado, o qual, por sua vez, não prescinde de uma dimensão territorial para se dinamizar.

Ainda segundo a análise de Santos e Silveira (2000), a história da educação no Brasil revela-se permeada por uma dinâmica de “ausências e presenças”. Esse fenômeno manifesta-se por meio de situações caracterizadas pela escassez ou abundância na oferta de ensino superior em diferentes lugares, sendo resultado tanto das ações de entidades do Estado, quanto das ações de instituições confessionais, comunitárias, militares ou particulares. Ao longo da história educacional brasileira, os papéis desempenhados por esses agentes variaram significativamente. À época do estudo em questão, é notável que o setor privado já era predominante na oferta de ensino superior no Brasil.

Após duas décadas desde as observações dos geógrafos, no entanto, uma nova situação já estava estabelecida no âmbito do ensino superior no Brasil. A financeirização do setor educacional privado-mercantil brasileiro (SEKI, 2020) somada aos processos de informatização e banalização da digitalização do espaço (TOZI, 2022), conferiu as condições materiais e políticas ideais à difusão da educação a distância no país. Essa difusão acelerada, impulsionada

internamente (pelo Estado e mercado em simbiose) e externamente (por organismos internacionais e fundos financeiros), foi também viabilizada e acompanhada por uma psicofera neoliberal (SANTOS, 2017 [1996]; KAHIL, 1997; PEREIRA, 2021) carregada de um discurso instrumental às intencionalidades de agentes hegemônicos e às novas necessidades artificiais de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2011 [1999]) no contexto de globalização. Nesse sentido, a "geografia educacional" delineada por Santos e Silveira (2000) assume, nos dias atuais, uma configuração renovada, revelando novas formas e conteúdos passíveis de novas análises.

A educação a distância é uma atividade que parece, em um primeiro momento, liberta de constrangimentos espaciais devido à sua condição flexível e “imaterial” – atributos exaustivamente referidos em documentos de organismos internacionais. Entretanto, tal modalidade de ensino somente pode ser realizada a partir da disponibilidade de bases materiais arraigadas no território, como sistemas de engenharia (como as redes de distribuição de energia e de internet) e demais objetos técnicos que proporcionam a efetiva conectividade de estudantes (como computadores, *tablets* e *smartphones*). A debilidade ou a escassez de um ou mais destes objetos conformam situações de acesso precário ou de exclusão digital no território – dados da desigualdade socioterritorial brasileira que refletem a difusão seletiva do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2017 [1996]) no atual período histórico.

A densidade técnica e informacional dos lugares é um elemento crucial para a eficácia das ações de empresas de ensino para a modalidade de educação a distância. Como expresso pela *holding* Cogna Educação:

[...] parte do sucesso de nossos programas de ensino a distância depende de a população em geral ter acesso fácil à Internet, bem como de outros fatores tecnológicos que estão fora de nosso controle. Se a Internet se tornar inacessível ou os custos de acesso aumentar a níveis mais altos do que os preços atuais, ou se o número de alunos interessados em métodos de ensino à distância não aumentar, talvez não consigamos implementar com sucesso nossa estratégia de ensino à distância, o que teria um efeito negativo sobre nossa estratégia de crescimento (COGNA, 2023b, p. 50).

Pode-se concluir, dessa forma, que a viabilidade da EAD, hoje, é absolutamente dependente da forma como o território é equipado e alcançado por sistemas técnicos e informacionais. Poderíamos afirmar, ainda, que o alcance e capilaridade da oferta do ensino a distância, de certo modo, se confunde com a disponibilidade da informação e comunicação via internet (SILVA, 2019), bem como com demandas de mercado (interesse da população em qualificar-se, a disponibilidade temporal e as condições de pagar por isso).

A viabilidade da modalidade de educação a distância em sua atual forma repousa, ainda, no uso de plataformas digitais para diversas finalidades. A mediação de atividades de ensino-aprendizagem, procedimentos de avaliação, operações gerenciais e outras funções exercidas tanto por empresas de ensino quanto por estudantes-consumidores são possibilitadas atualmente graças à contratação e desenvolvimento de *softwares* e demais recursos tecnológicos. Como anteriormente discutido, grande parte dessas plataformas envolve o acionamento de redes de infraestrutura e serviços provenientes de grandes empresas estrangeiras de tecnologia, como Google e Microsoft. A realização de cursos totalmente a distância é predominantemente facilitada por essas parcerias, tornando desafiadora a identificação da lógica territorial de empresas como Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional. Torna-se praticamente impossível localizar e mapear até onde esses serviços são capazes de alcançar, graças ao uso generalizado e individualizado destas plataformas. Há, no entanto, outro caminho possível para desnudar a topologia dessas empresas no contexto da educação a distância.

Sob o atual quadro jurídico-normativo brasileiro, a oferta do ensino superior a distância deve ser acompanhada por “polos EAD” capazes de absorver a demanda de estudantes nos municípios. Segundo o Artigo 5 do Decreto nº 9.057/2017, polos EAD são unidades descentralizadas de Instituições de Ensino Superior voltadas para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância (como atendimentos, avaliações e tutorias) (BRASIL, 2017). Eles devem dispor de infraestruturas física e tecnológica (como secretarias e recursos informáticos e audiovisuais), operando como bases físicas em que alunos matriculados na modalidade digital de ensino devem comparecer periodicamente para cumprir os denominados “momentos presenciais”, mesmo nos casos de modalidades ditas “100% digitais”.

No cerne da financeirização do setor educacional privado, as Instituições de Ensino Superior ampliaram o “território comercial em que atuavam abrindo novos polos de ensino em âmbitos regionais, evitando a necessidade de abertura de novas faculdades, centros de ensino ou universidades” (SEKI, 2020, p. 83). Tal medida revela, ao mesmo tempo, uma lógica de *racionalização econômica* e de *racionalização espacial* da oferta de serviços educacionais, uma vez que a difusão de empresas de ensino via polos minimiza custos operacionais comuns aos centros de ensino presencial (como custos relacionados a infraestrutura física e tecnológica, aluguel, limpeza e segurança), bem como o ensino via plataformas digitais dispensa quadros docentes numerosos ao beneficiar-se da escalabilidade e reprodutibilidade digital de recursos educacionais. Em palavras divulgadas pela *holding* Cogna Educação:

Nosso principal meio de distribuição de serviços são as nossas unidades e polos de Ensino Superior. Usamos também nosso ambiente virtual de aprendizagem e plataforma Web via internet, quer no suporte aos cursos de Ensino Superior presencial, quer como plataforma principal de distribuição no caso de Ensino Superior EAD (COGNA, 2023b, p. 167).

A racionalização econômica proporcionada pela expansão das operações empresariais via polos de ensino é claramente evidenciada pelos dados relacionados às tipologias das Instituições de Ensino Superior. De modo geral, o número de polos de educação a distância é expressivamente superior em relação ao de universidades, centros universitários e faculdades controladas pelo SEPMF. Segundo a Cogna (2023b, p. 140), ao final de 2021, a empresa contava com 124 unidades próprias e 2.517 polos credenciados de ensino a distância. No mesmo sentido, a YDUQS (2023b, p. 78) divulgou que possui 1 universidade, 21 centros universitários e 49 faculdades credenciadas pelo MEC, ao passo que soma 2.030 polos EAD.

Racionalizar o espaço é, em outros termos, projetar o território para seu uso instrumental de modo a garantir maior eficácia para determinadas ações. Trata-se da construção de uma fluidez territorial ótima às intencionalidades de agentes específicos. Esta fluidez, por sua vez, é baseada em redes técnicas e informacionais, que constam como suportes da competitividade (SANTOS, 2017, p. 274 [1996]).

A eficácia e competitividade das ações dependem da instalação de uma materialidade no lugar, seja este tomado à escala de um município, uma metrópole ou à escala do país. Essa materialidade são os sistemas técnico-científicos e informacionais, um *meio* material destinado a favorecer, dar suporte e mais permissividade às ações produtivas hegemônicas, característica das atividades econômicas que, mais que o Estado, comandam de fora a política no período atual (KAHIL, 2012, p. 30).

Segundo Pereira e Kahil (2006, p. 223), “[...] o estudo das redes elaboradas para os serviços e atividades de produção de grandes empresas, envolve, concomitantemente, o entendimento da *topologia* ou *lógica territorial* da empresa, ou seja, dos pontos organizados e articulados no território [...]”. Os grupos educacionais financeirizados brasileiros, orientados pelo imperativo da competitividade e estimulados pela valorização financeira que é central ao atual regime de acumulação, estabelecem extensas redes de atuação que se espalham por diversos municípios na forma de “pontos” estrategicamente localizados, conformando uma “topologia educacional” (SANTOS; SILVEIRA, 2000). Estes pontos se configuram como parte de um subsistema de objetos materializado no território, e são acionados de acordo com os interesses das corporações de ensino que buscam rentabilidade em virtude de seus investimentos e participações acionárias nessas empresas.

A eficácia da união vertical destes pontos, isto é, das ações que os dinamizam, para além

das bases técnicas e informacionais já referidas, são garantidas por normas rígidas subsidiadas pelo quadro de neoliberalização do Estado brasileiro, isto é, pela composição de um “Estado-empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274). Como afirmou Santos (2017, p. 275 [1996]), “a economia contemporânea não funciona sem um sistema de normas, adequadas aos novos sistemas de objetos e aos novos sistemas de ações, e destinados a provê-los de um funcionamento mais preciso”.

Os pontos que costuram o tecido reticular do setor educacional privado-mercantil-financeirizado no território brasileiro para a educação a distância conformam, portanto, uma lógica territorial de polos EAD apropriada às ações e intencionalidades de empresas como a Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional.

Como apontou Benko (2002, p. 124 [1995]), “o estudo dos mecanismos que determinam a localização das atividades econômicas sempre constituiu um dos principais objetos da geografia econômica”⁶². Cabe-nos, nesse sentido, compreender a configuração geográfica da educação superior a distância ofertada por estas grandes corporações no território brasileiro – que atualmente são responsáveis por cerca de 33% de todas as matrículas em cursos de graduação EAD no Brasil (mais de 1,2 milhão).

A topologia de cada uma dessas empresas para a oferta da educação a distância pode ser ilustrada por suas “unidades próprias” e também se estende pelos denominados “polos parceiros”. Unidades próprias referem-se às universidades, centros universitários ou faculdades já estruturadas e geridas pelas empresas que passam a incorporar a EAD, atuando como “polos próprios” que sustentam os momentos presenciais da educação digitalizada. Em geral, tais unidades envolvem investimentos maiores em infraestrutura física e volume de empregados e, quase sempre, resultam de investimentos pretéritos à lógica de expansão do ensino a distância. Já os polos parceiros são unidades estruturadas por terceiros, que são, em geral, “pontos” recentes e contemporâneos à expansão do ensino a distância, estabelecidos a partir de uma rede de parcerias locais, em estabelecimentos voltados exclusivamente às obrigações referentes à modalidade EAD. Tal possibilidade de atuação é assegurada pelo Artigo 19 do Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta que:

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento

⁶² Consideramos importante salientar, com base em Santos *et al.* (2000), que a geografia reduzida a uma disciplina de localizações é insuficiente na compreensão da sociedade e de seu movimento.

de estudantes (BRASIL, 2017).

Usufruindo da flexibilidade e do baixo custo operacional para a instalação destes polos, conforme garante a legislação, as empresas aproveitam tais possibilidades para afirmar-se em cada um dos lugares e regiões do país que figuram como mercado minimamente lucrativo. A Cogna Educação, por exemplo, afirma que seu crescimento no segmento de educação a distância depende de sua capacidade de identificar um “parceiro local idôneo” para realizar um Contrato de Parceria para a instalação local de um polo de educação a distância. Nesse sentido, a empresa afirma: “a dificuldade de encontrarmos parceiros adequados para auxiliarem com as atividades de um Polo é um fator dificultador de crescimento de nosso negócio de educação à distância” (COGNA, 2023b, p. 51).

Racionalização econômica e espacial estão intimamente associadas e figuram como processos imprescindíveis em um regime de acumulação flexível e financeirizado. A capilarização de redes de polos EAD de baixo custo para as empresas educacionais requer, dessa forma, a existência de empresários locais que vislumbrem vantagens lucrativas e optem por este modelo de negócio na cidade onde estão situados. Nesse sentido, empresas educacionais ofertantes da modalidade de ensino a distância mobilizam estratégias de *marketing* e propaganda para capturar potenciais gestores de polos, formulando uma psicofera que sustenta a razão “empreendedora” em prol da ampliação de sua atuação no território brasileiro – traço categórico da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) sobre os indivíduos (Figura 3.1).

Figura 3.1. Materiais publicitários voltados à captação de novos parceiros



Fontes: UNOPAR (2023); Anhanguera (2023). Organização do autor.

As parcerias são, via de regra, solicitadas em *websites* das empresas por indivíduos que almejam se tornar gestores de polos. Estes devem preencher um formulário de candidatura a ser analisado pelas próprias empresas. Em breve consulta aos domínios eletrônicos da Anhanguera, UNOPAR e Estácio destinados a esta finalidade, evidenciamos um forte apelo discursivo para

a captação de “empreendedores” interessados em investir num “modelo de negócio em educação inovador e lucrativo” – típico da racionalidade neoliberal contemporânea problematizada por Dardot e Laval (2016).

Com uma estrutura simplificada e com um pequeno investimento, você pode se tornar um grande gestor de Polo da Anhanguera e fazer parte do maior grupo educacional de empresários vencedores com alta lucratividade (ANHANGUERA, 2023b).

Estamos selecionando apenas os melhores empresários de cada região para compor esse time de notáveis e transformar o Brasil através da Educação (UNOPAR, 2023b).

Ao se tornar um parceiro Estácio, você coloca a sua cidade como uma das escolhidas para transformar a Educação do país. Juntos, somos uma rede de parceria capaz de fazer a diferença! (ESTÁCIO, 2023b).

Fatores como o baixo custo de investimentos para implantação de polos (segundo a Anhanguera, a partir de R\$ 15 mil), sua instalação imediata, a reputação e reconhecimento regional das marcas, a isenção de taxas de adesão e retornos monetários garantidos, dentre outros, são frisados pelas companhias em uma tentativa de persuadir novos parceiros. No caso das IES da *holding* Cogna, diz-se que a média de retorno dos investimentos é de até 24 meses.

Os investimentos realizados para adaptar os polos às necessidades do MEC são realizados pelos donos dos polos, e não pela Companhia, que recebem em troca uma participação das mensalidades pagas pelos alunos. Os polos parceiros também são responsáveis por uma série de prestações de serviços administrativos e complementares aos alunos (COGNA, 2023b, p. 167).

Segundo a Cogna (2023b, p. 466-7), 20% a 36% do valor das mensalidades dos alunos é destinada aos polos parceiros de educação a distância. Tal porcentagem varia de acordo com o tamanho das turmas e as regras específicas de cada polo. Adicionalmente, de acordo com informações no *site* da Estácio, “nos primeiros 18 meses todo parceiro Estácio terá um repasse fixo de 50% do lucro!”. Este é ainda mais detalhista ao apresentar aos potenciais parceiros uma simulação de performance de seus negócios. Segundo a empresa, com 25 alunos matriculados em um polo EAD, o retorno ao gestor do polo é de R\$ 1.114,14 mensais; com 40 alunos, o retorno previsto é de R\$ 3.227,65; com 60 alunos, R\$ 7.046,26; com 80 alunos, R\$ 8.281,75 e; com 100 alunos, R\$ 9.001,14⁶³.

Face ao exposto, pode-se concluir que a expansão das empresas via parcerias para a criação de polos de apoio presencial à modalidade de educação a distância é significativamente

⁶³ Valores descritos no *site* da Estácio. Disponível em: <<https://estacio.br/a-estacio/seja-parceiroconsultado>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

lucrativa às grandes *holdings* do setor educacional privado brasileiro. Ao se eximirem de custos relacionados à implantação de novas unidades e terceirizarem a abertura de polos, tais empresas ainda captam uma significativa porcentagem dos valores relacionados às mensalidades de matrículas na modalidade digital de ensino.

Ainda que “entregue” nas mãos de terceiros/parceiros, a expansão de polos EAD no território brasileiro demonstra passar pela análise de mercado criteriosa das empresas. Embora sejam obscurecidos os critérios para a seleção dos “melhores empresários de cada região” para a abertura de novos polos, um fator específico, além da densidade técnica e informacional dos lugares, demonstra ser basilar para a lógica territorial da educação superior privada a distância no Brasil: o patamar ou nível demográfico das cidades ou regiões. A título de exemplo, no formulário de candidatura para a implantação de um novo polo pela rede UNOPAR, as primeiras informações requisitadas são o município, sua população e a população existente em um raio de 100 quilômetros deste (UNOPAR, 2023b).

No caso de empresas de ensino superior a distância, pode-se dizer, o uso do território como recurso (SANTOS *et al.*, 2000) persegue primeiramente municípios com maiores patamares demográficos, interpretados potencialmente como sinônimos de “mercados consumidores” para seus serviços. É nesse sentido que empresas como a YDUQS (2023b, p. 78) relatam estar “presentes nos principais centros urbanos de todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, estrategicamente localizados nas proximidades de residências e/ou dos locais de trabalho de seu público-alvo”. Em consonância, a Ser Educacional (2023b, p. 93) revela:

Procuramos estar perto de nosso público-alvo. Assim, nossas unidades de ensino presencial e Ensino Digital estão localizadas em pontos estratégicos nas principais regiões metropolitanas das regiões em que operamos, especialmente em localidades que contam com alta demanda por ensino superior e que oferecem infraestrutura urbana adequada para atender nossos alunos, gerando uma maior percepção de valor ao nosso público-alvo. No tocante ao ensino digital, além da localização estratégica dos polos, privilegiamos cidades com oferta precária de ensino presencial e maior renda per capita (SER EDUCACIONAL, 2023b, p. 93).

No cerne da financeirização do setor educacional privado, é válido rememorar, tais empresas almejam “uma administração focada na rentabilidade, disciplina financeira, excelência operacional e na criação de valor para [...] acionistas, que se refletem na qualidade de nossos indicadores financeiros” (SER EDUCACIONAL, 2023b, p. 93). Corporações educacionais acionam cada vez mais pontos do território, sejam eles voltados à ampliação e comercialização de cursos mais baratos, flexíveis e aligeirados, sejam para atrair e captar novas colocações financeiras no setor. No dizer de Sousa Neto (2017, p. 25):

Os negócios são feitos, assim como nos bancos, com relação a número de clientes, no caso do mercado educacional a base do cálculo para as incorporações é, prioritariamente, o número de matriculados e são estes números de matrícula, associados a custos de manutenção tendentes a zero e altas taxas de lucro, anunciadas trimestralmente e que constam dos balanços financeiros apresentados aos acionistas que emprestaram dinheiro com um único fim, receber mais dinheiro para, enfim, continuar emprestando dinheiro.

Tratado como recurso, o território usado por corporações deve atender a rentabilidade expectada por elas e seus acionistas. Como apontaram Santos *et al.* (2000, p. 12), “para os atores hegemônicos o *território usado* é um recurso, garantia da realização de seus interesses particulares. Desse modo, o rebatimento de suas ações conduz a uma constante adaptação de seu uso, com adição de uma materialidade funcional ao exercício das atividades exógenas ao lugar”. Os polos EAD, entendidos como materialidades funcionais ao exercício da educação a distância, tornam-se os fixos geográficos mais visíveis da difusão da EAD no território brasileiro. A partir deles, consideramos ser possível desnudar parte da lógica territorial do setor educacional privado-mercantil-financeirizado.

3.1.1. Densidades no território nacional

A nível nacional, com base em nossos levantamentos, identificamos um total de 6.851 polos de educação a distância distribuídos em 2.491 municípios brasileiros. De um universo de 5.570 municípios avaliados, 3.079 não possuíam polos EAD de IES pertencentes às *holdings* Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional nas datas consultadas.

Em levantamento realizado em janeiro de 2023, identificamos um total de 2.761 polos de ensino a distância pertencentes à *holding* Cogna Educação, distribuídos em 1.965 municípios. Desses, 10 polos são da faculdade Pitágoras, 1 polo pertence à UNIC, 1 à UNIME, 1.341 à Anhanguera e 1.408 à rede UNOPAR. Em reestruturação recente da companhia, as três primeiras marcas passaram a atuar sob o nome de Anhanguera, o que amplia o somatório de polos dessa marca para 1.353.

Em consulta realizada entre fevereiro e abril de 2023, foram computados 2.067 polos de educação a distância da Estácio e 310 polos da rede Wyden, totalizando 2.377 polos de educação a distância da *holding* YDUQS. Estes polos estão distribuídos em 1.588 municípios ao longo do país.

Segundo levantamento realizado em maio de 2023 acerca dos polos EAD da *holding* Ânima Educação, foram contabilizados um total de 694 polos, dos quais 341 são pertencentes

à Anhembi Morumbi, 46 à UNISUL, 71 à São Judas, 9 à UNISOCIESC, 77 à IBMR, 18 à FADERGS, 76 à UniRitter e 56 à UnP. Esta corporação se faz presente em 360 municípios.

Por fim, em junho de 2023, realizamos um levantamento dos polos de educação a distância do grupo Ser Educacional cujos resultados revelaram um total de 913 polos distribuídos em 659 municípios. Dentre eles, a UNIFAEL possui 740 polos, seguida pela UNINASSAU com 97, UNINORTE com 36, UNAMA com 35, UNG com 3 e UNINABUCO com 1 polo EAD⁶⁴ (Tabela 3.1).

Tabela 3.1. Polos EAD – Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional (jan./jun. 2023)

Holdings	Cogna Educação					YDUQS	
Instituição	Anhanguera	UNOPAR	Pitágoras	UNIC	UNIME	Estácio	Wyden
Polos EAD	1.341	1.408	10	1	1	2.067	310
	2.761					2.377	
Holdings	Ânima Educação						
Instituição	UNA	Anhembi Morumbi	UNISUL	São Judas	IBMR	FADERGS	
Polos EAD	26	341	46	71	77	18	
Instituição	UnP	UNISOCIESC	UNIFACS	FPB	UniRitter	UNIFG	AGES
Polos EAD	56	9	69	3	76	7	1
	800						
Holdings	Ser Educacional						
Instituição	UNIFAEL	UNAMA	UNINASSAU	UNINORTE	UNINABUCO	UNG	
Polos EAD	740	35	97	36	1	3	
	913						

Fontes: Cogna Educação – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). YDUQS – Estácio (2023); Wyden (2023). Ânima Educação – Anhembi Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). Ser Educacional – e-Mec (2023). Organização nossa.

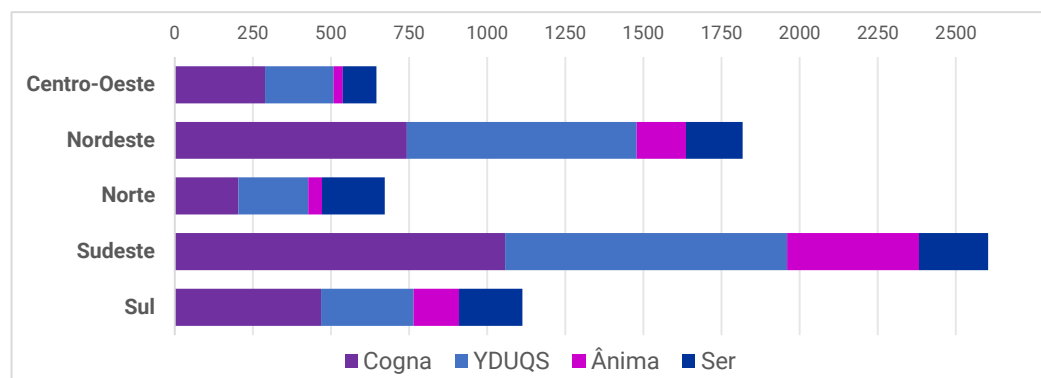
3.1.2. Densidades regionais do ensino a distância

Avaliando as situações do ensino a distância a partir das grandes regiões, evidencia-se que o Centro-Oeste, o Nordeste, o Norte, o Sudeste e o Sul possuem, respectivamente, 646, 1.817, 672, 2.603 e 1.113 polos de educação a distância. Dados referentes ao quantitativo de

⁶⁴ É válido relatar que as IES da Ser Educacional não disponibilizam uma listagem de seus polos EAD em seus respectivos *websites* como as IES das outras *holdings* analisadas. Nesse sentido, o levantamento e mapeamento da topologia da Ser Educacional para a educação a distância teve de ser realizado por meio de dados públicos disponibilizados na plataforma e-MEC – que, por sua vez, demonstra estar desatualizada ante informações recentes concedidas pela *holding*. De acordo com informações disponibilizadas pela empresa, ao final de 2021 o grupo “já operava com 516 polos EAD” (SER EDUCACIONAL, 2023b, p. 100). Em informações adicionais, no mesmo documento a empresa aponta que em janeiro de 2022 realizou a aquisição da UNIFAEL, que dispunha de 600 polos EAD (*ibidem*, p. 95). Nesse sentido e ao que indicam tais afirmações, a Ser Educacional atualmente dispõe de uma rede de mais de 1.000 polos de educação a distância no território brasileiro.

cada empresa por região podem ser vislumbrados na Tabela 3.2 e no Gráfico 3.1.

Gráfico 3.1. Polos EAD por empresa de ensino superior, por Região do Brasil (jan./jun. 2023)



Fontes: **Cogna Educação** – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). **YDUQS** – Estácio (2023); Wyden (2023). **Ânima Educação** – Anhembi Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). **Ser Educacional** – e-Mec (2023). Organização nossa.

Tabela 3.2. Polos EAD por empresa de ensino superior, por Região do Brasil (jan./jun. 2023)

Região	Cogna	YDUQS	Ânima	Ser	Total
Centro-Oeste	289	219	30	108	646
Nordeste	743	735	158	181	1.817
Norte	204	224	44	200	672
Sudeste	1.057	903	422	221	2.603
Sul	468	296	146	203	1.113

Fontes: **Cogna Educação** – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). **YDUQS** – Estácio (2023); Wyden (2023). **Ânima Educação** – Anhembi Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). **Ser Educacional** – e-Mec (2023). Organização nossa.

A *holding* Cogna Educação possui maior abrangência para a educação a distância nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul. As regiões com o menor quantitativo de polos EAD computados foram o Centro-Oeste e o Norte.

Um cenário relativamente semelhante é observado com grupo YDUQS, com exceção para o fato de que esta empresa possui menor capilaridade na região Sul e sua região de menor alcance seja o Centro-Oeste e não o Norte.

A Ânima Educação possui maior atuação nas regiões Sudeste e Sul, dispondo de alguns poucos polos nas regiões Norte e Centro-Oeste. Por sua vez, a Ser Educacional demonstra um maior equilíbrio em sua distribuição regional de polos EAD em comparação às demais empresas. Cerca de 24% deles estão na região Sudeste, 22% na região Sul, 22% na região Norte e 20% na região Nordeste. Com menor presença, a região Centro-Oeste reúne 12% dos polos EAD da empresa.

3.1.3. Densidades por Unidade da Federação (UF)

A nível estadual, constatou-se que os cinco estados com maior número de polos EAD das referidas empresas são: São Paulo (1.355), Minas Gerais (681), Bahia (594), Rio de Janeiro (440) e Rio Grande do Sul (433). Por sua vez, os cinco estados com menor quantitativo de polos são: Roraima (23), Amapá (32), Acre (36), Tocantins (73) e Sergipe (79). Demais quantitativos podem ser observados na Tabela 3.3 e Gráfico 3.2.

A presença dos polos EAD por UF está, em certa medida, relacionada com as características particulares (como a região de influência) de cada IES que foi adquirida por um dos quatro grupos. As topologias das *holdings* espelham tais condições. A título de exemplo, a Ânima Educação adquiriu maior amplitude nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul ao incorporar marcas como a Anhembi Morumbi, a UNA e a UniRitter em seu portfólio.

A maior concentração de polos EAD da *holding* Cogna Educação está localizada nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, sendo o primeiro predominantemente ocupado por polos da rede Anhanguera e os demais por polos da rede UNOPAR.

A amplitude territorial da YDUQS se dá sobretudo pela marca Estácio, que está concentrada em maior parte nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia.

Dentre as instituições da Ânima Educação, identificou-se que a empresa se faz presente com maior intensidade nos estados de São Paulo (pelas redes Anhembi Morumbi e São Judas), no Rio de Janeiro (pela IBMR) e no Rio Grande do Sul (pela UniRitter e FADERGS).

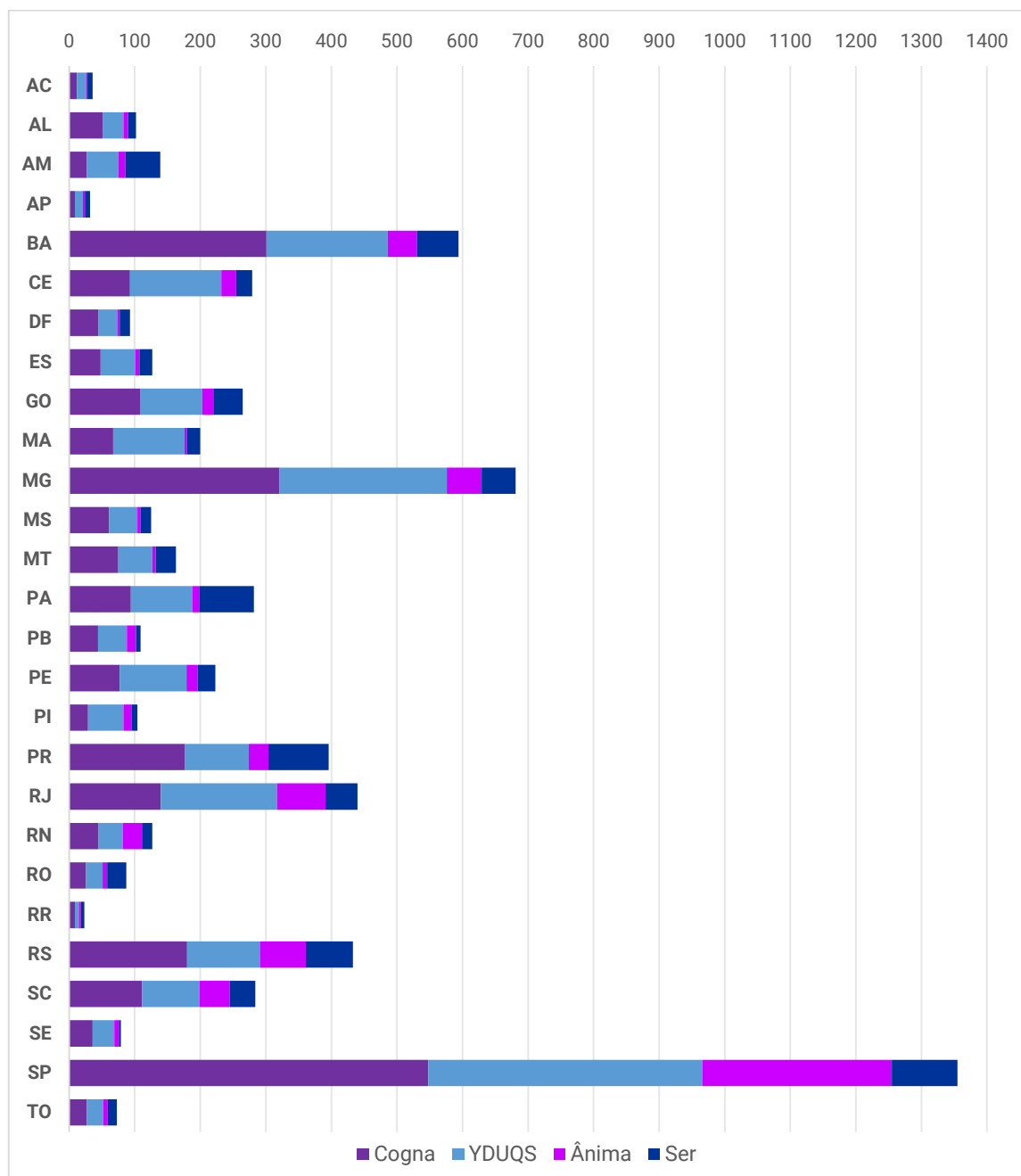
Finalmente, verificou-se que a Ser Educacional atua com maior expressão nos estados de São Paulo, Paraná (sobretudo pela UNIFAEL) e Pará (pela UNAMA e UNIFAEL).

Uma avaliação que revele as condições diferenciais e estratégias da capilaridade de cada grupo nas diferentes Unidades da Federação, bem como situações de maior densidade e também de rarefação dos polos EAD nos estados é algo complexo, pois exige a consideração de um conjunto numeroso de variáveis bastante distintas.

Uma primeira condição é reconhecer que cada Unidade da Federação possui dimensões territoriais muito diferentes e também um número bastante diferente de municípios. A título de exemplo, enquanto Minas Gerais totaliza 853 municípios, Roraima e Acre são compostos, respectivamente, por apenas 15 e 22 municípios. Desta condição, reconhecer percentuais dos municípios acionados pelos grupos educacionais analisados em cada uma das Unidades da Federação do país é um exercício possível e necessário, ainda que exigente de novos esforços analíticos. Veremos, mais adiante, que a configuração da rede urbana e da rede de cidades, o

patamar demográfico dos municípios e também as condições econômicas e de infraestrutura de comunicação (especialmente a internet), são variáveis que compõem a situação geográfica da educação superior a distância.

Gráfico 3.2. Polos EAD por empresa de ensino superior, por Unidade da Federação, Brasil (jan./jun. 2023)



Fontes: Cognia Educação – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). YDUQS – Estácio (2023); Wyden (2023). Ânima Educação – Anhembi Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). Ser Educacional – e-Mec (2023). Organização nossa.

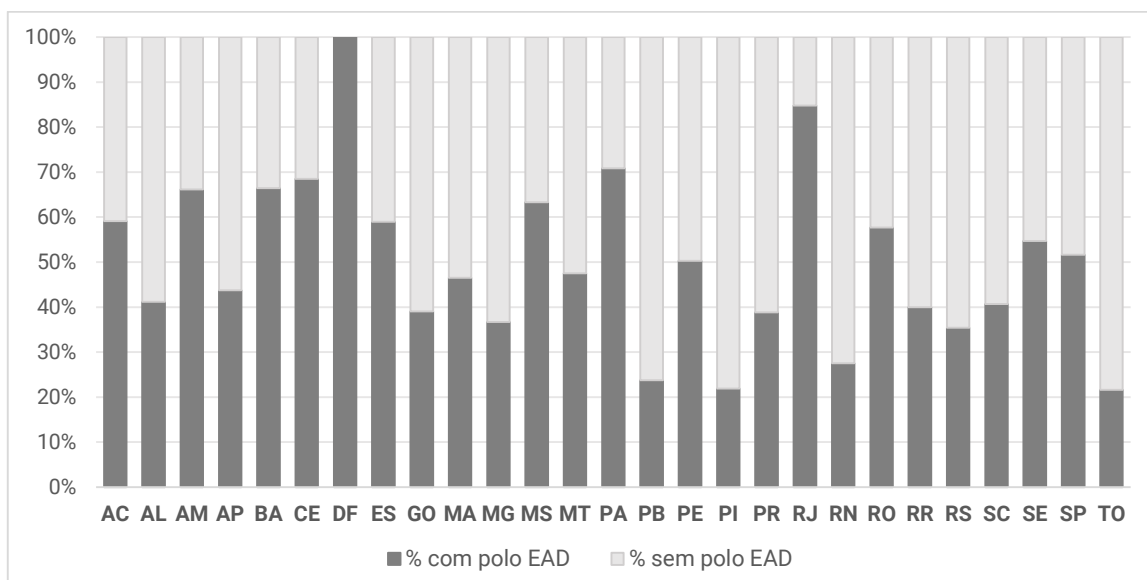
Tabela 3.3. Polos EAD por empresa de ensino superior, por Unidade da Federação, Brasil (jan./jun. 2023)

UF	AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF	ES	GO
Cogna	12	51	27	9	301	93	45	48	108
YDUQS	14	32	48	12	185	139	29	53	95
Ânima	2	7	11	3	45	23	3	6	17
Ser	8	12	53	8	63	24	16	20	45
Total	36	102	139	32	594	279	93	127	265

UF	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PE	PI	PR
Cogna	67	321	61	75	94	44	77	29	177
YDUQS	109	255	43	52	94	44	102	54	97
Ânima	4	53	5	5	11	14	17	12	30
Ser	20	52	16	31	83	7	27	9	92
Total	200	681	125	163	282	109	223	104	396

UF	RJ	RN	RO	RR	RS	SC	SE	SP	TO
Cogna	140	45	26	9	180	111	36	548	27
YDUQS	177	37	25	6	111	88	33	418	25
Ânima	74	29	7	3	70	46	7	289	7
Ser	49	16	29	5	72	39	3	100	14
Total	440	127	87	23	434	284	79	1.355	73

Fontes: **Cogna Educação** – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). **YDUQS** – Estácio (2023); Wyden (2023). **Ânima Educação** – Anhembí Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). **Ser Educacional** – e-Mec (2023). Organização nossa.

Gráfico 3.3. Porcentagem de municípios com no mínimo um polo EAD das empresas selecionadas, por UF, Brasil (jan./jun. 2023)

Fontes: **Cogna Educação** – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). **YDUQS** – Estácio (2023); Wyden (2023). **Ânima Educação** – Anhembí Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). **Ser Educacional** – e-Mec (2023). Organização nossa.

Tabela 3.4. Municípios com ou sem polo EAD das empresas selecionadas, por Unidade da Federação, Brasil (jan./jun. 2023)

UF	Nº municípios	Municípios com polo EAD	Municípios sem polo EAD	% com polo EAD	% sem polo EAD
AC	22	13	9	59%	41%
AL	102	42	60	41%	59%
AM	62	41	21	66%	34%
AP	16	7	9	44%	56%
BA	417	277	140	66%	34%
CE	184	126	58	68%	32%
DF	1	1	0	100%	0%
ES	78	46	32	59%	41%
GO	246	96	150	39%	61%
MA	217	101	116	47%	53%
MG	853	313	540	37%	63%
MS	79	50	29	63%	37%
MT	141	67	74	48%	52%
PA	144	102	42	71%	29%
PB	223	53	170	24%	76%
PE	185	93	92	50%	50%
PI	224	49	175	22%	78%
PR	399	155	244	39%	61%
RJ	92	78	14	85%	15%
RN	167	46	121	28%	72%
RO	52	30	22	58%	42%
RR	15	6	9	40%	60%
RS	497	175	322	35%	65%
SC	295	120	175	41%	59%
SE	75	41	34	55%	45%
SP	645	333	312	52%	48%
TO	139	30	109	22%	78%
TOTAL	5.570	2.492	3.078	48%	52%

Fontes: **Cogna Educação** – Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). **YDUQS** – Estácio (2023); Wyden (2023). **Ânima Educação** – Anhembi Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). **Ser Educacional** – e-Mec (2023). Organização nossa.

Os resultados expressos no Gráfico 3.3 e na Tabela 3.4 apontam para o fato de que os estados de Piauí, Tocantins, Paraíba e Rio Grande do Norte possuem menos de 30% de seus municípios abrangidos pela modalidade de educação a distância ofertada pelas empresas **Cogna Educação**, **YDUQS**, **Ânima Educação** e **Ser Educacional**.

O estado com a maior parte de seus municípios inseridos na rede destas empresas é o Rio de Janeiro, com 85%. Conforme discutiremos mais adiante, tal situação refere-se ao fato municípios cujo patamar demográfico é superior a 20 mil habitantes tendem a ser considerados mercados potenciais pelo SEPMF. Dos 92 municípios fluminenses, 67 possuem mais de duas dezenas de milhares habitantes, isto é, 73% deles conformam lugares potenciais de inserção de polos EAD segundo a lógica mercantil destas empresas, principalmente pelas marcas **Anhanguera** (da **Cogna Educação**), **Estácio** e **IBMR** (da **YDUQS**).

3.1.4. Metr6poles, capitais estaduais e uma nota sobre o caso de S6o Paulo – SP

A cidade de S6o Paulo - SP, metr6pole nacional que concentra o maior n6mero de habitantes do pa6s (cerca de 12 milh6es), tamb6m 6 o maior munic6pio em n6mero de polos EAD das empresas analisadas. As quatro empresas somam e mant6m em S6o Paulo um total de 271 polos EAD, dentre os quais 83 pertencem 6 Cogna Educa76o, 91 6 YDUQS, 85 6 6nima Educa76o e 12 6 Ser Educacional. Consideramos poss6vel cogitar, a partir de S6o Paulo, que o fen6meno metropolitano figura como condi76o “6tima” para o mercado deste tipo de servi76o.

A mesma rela76o entre contingente populacional e concentra76o de polos EAD se observa no Rio de Janeiro – RJ e em Bras6lia – DF, que ocupam o segundo e o terceiro lugar em n6mero populacional e tamb6m em n6mero de polos EAD destas empresas. Demais capitais estaduais, como Salvador – BA, Fortaleza – CE, Belo Horizonte – MG, Manaus – AM, Curitiba – PR e Goi6nia – GO tamb6m figuram entre as dez cidades brasileiras mais populosas e entre as que mais possuem polos de educa76o a dist6ncia do SEPMPF (Tabela 3.5).

Tabela 3.5. Cidades mais populosas e com mais polos de educa76o a dist6ncia do SEPMPF, Brasil (2023)

UF	Munic6pio	Popula76o estimada*	UF	Munic6pio	Polos EAD
SP	S6o Paulo	12.396.372	SP	S6o Paulo	271
RJ	Rio de Janeiro	6.775.561	RJ	Rio de Janeiro	134
DF	Bras6lia	3.094.325	DF	Bras6lia	93
BA	Salvador	2.900.319	MG	Belo Horizonte	71
CE	Fortaleza	2.703.391	BA	Salvador	64
MG	Belo Horizonte	2.530.701	AM	Manaus	64
AM	Manaus	2.255.903	PR	Curitiba	55
PR	Curitiba	1.963.726	GO	Goi6nia	50
PE	Recife	1.661.017	CE	Fortaleza	46
GO	Goi6nia	1.555.626	RS	Porto Alegre	45

* Popula76o estimada para 2021, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estat6stica (IBGE).

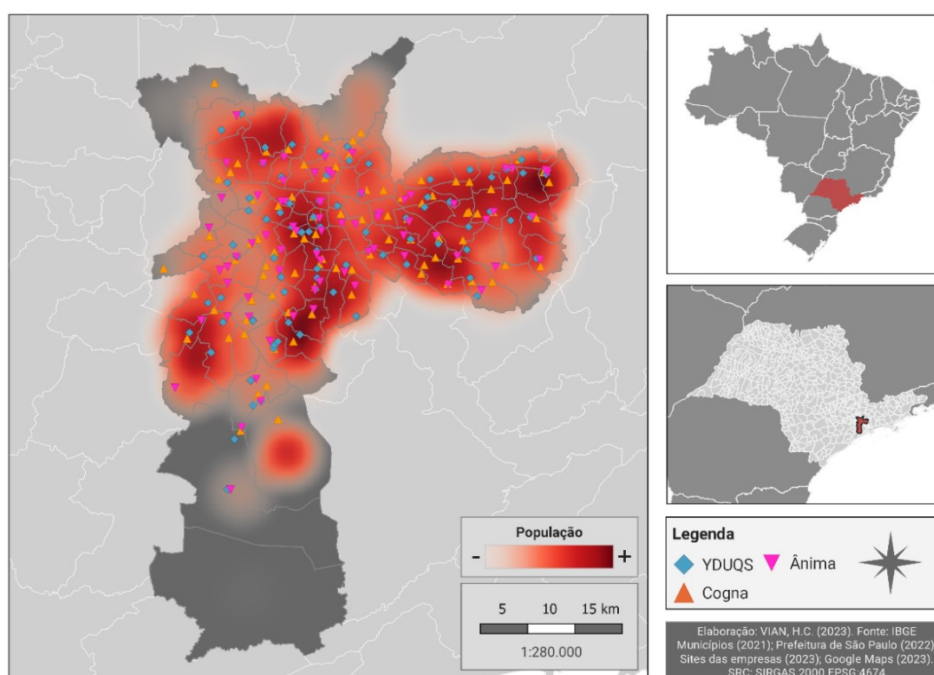
Elabora76o: O autor.

Apresentar uma an6lise minuciosa acerca da dissemina76o da educa76o a dist6ncia em n6vel municipal nas principais capitais do pa6s transcende os prop6sitos de nosso trabalho⁶⁵. No entanto, com o intuito de reconhecer a din6mica em 6reas metropolitanas, optamos por adicionar ao nosso escopo a representa76o cartogr6fica e a an6lise dos polos de ensino a

⁶⁵ N6o 6 objetivo de nossa pesquisa a avalia76o das estrat6gias locacionais do ensino superior EAD no espa76o intraurbano das cidades brasileiras, ainda que algumas situa76es, especialmente as metropolitanas, sejam indicativas de um fen6meno geogr6fico absolutamente interessante e importante. A compreens6o desse fen6meno demandaria um investimento substancial de tempo e esfor76o para desenvolver uma an6lise mais abrangente e aprofundada, o que n6o fora poss6vel realizarmos neste tempo de pesquisa. Diante disso, ressalta-se a necessidade premente de conduzir novas investiga76es nesse sentido.

distância na cidade de São Paulo. O Mapa 3.1 ilustra a concentração significativa de polos educacionais nas regiões central e leste desta "metrópole corporativa" (SANTOS, 2019 [1990]), que não por acaso são áreas densamente habitadas e que abrigam a maior parte das atividades econômicas e financeiras do município.

Mapa 3.1. São Paulo – SP: concentração populacional por distrito e polos de educação a distância*



* **Nota do autor:** Neste mapeamento foram levados em consideração os polos das empresas Anhanguera (Cogna Educação), Estácio e Wyden (YDUQS) e Anhembi Morumbi e São Judas (Ânima Educação) pela maior representatividade quantitativa e, conseqüentemente, visual.

Fontes: Anhanguera (2023); Estácio (2023); Wyden (2023); Anhembi Morumbi (2023); São Judas (2023).

Elaboração: O autor.

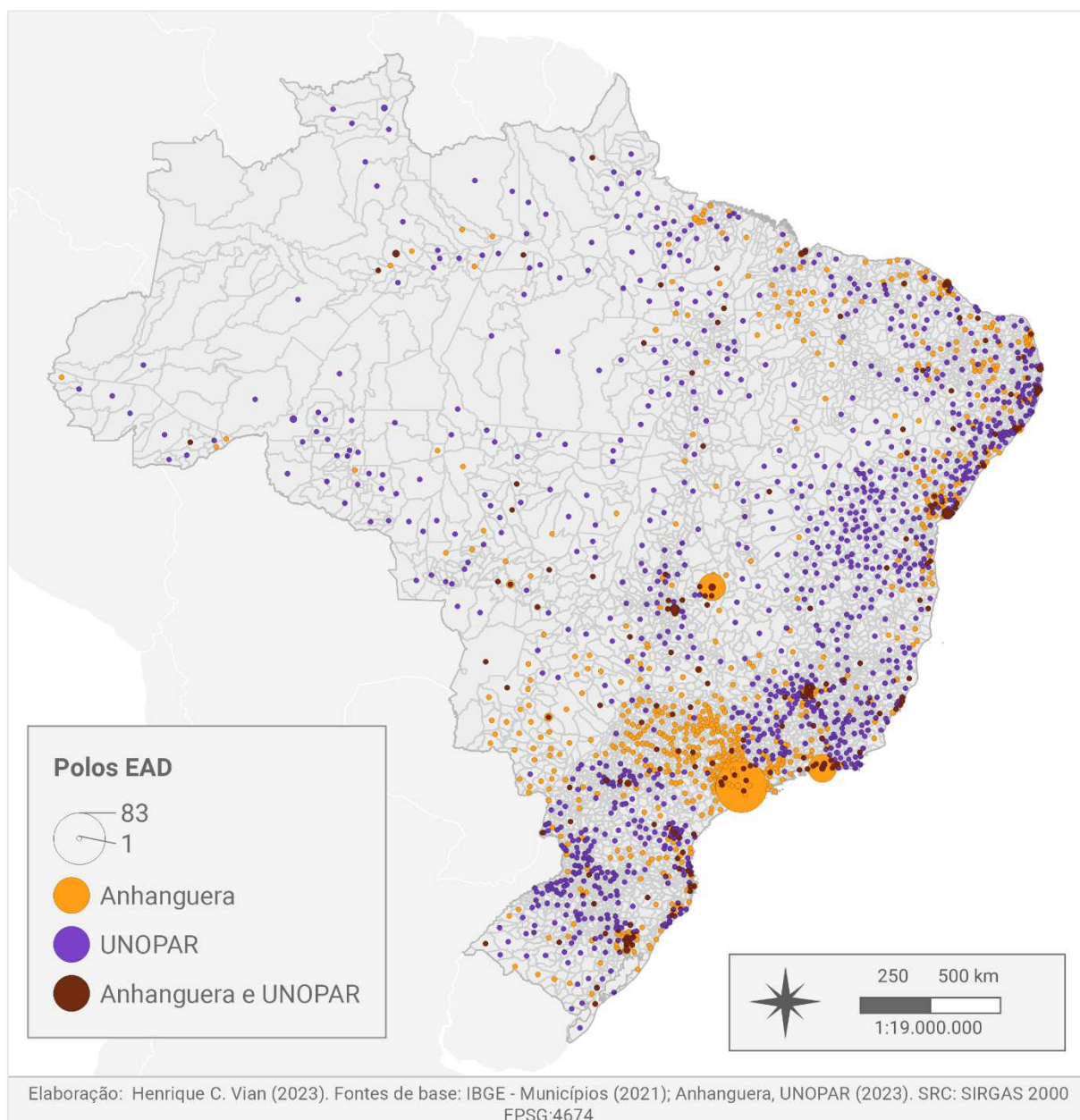
3.1.5. Mapeamento topológico e de densidades

O mapeamento de polos de educação a distância dos grupos Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional por município permite-nos constatar, ao mesmo tempo, a topologia empresarial do setor educacional privado-mercantil-financeirizado para a modalidade EAD e a distribuição geográfica diferencial desta última no território brasileiro, compondo densidades distintas (Mapas 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4). Tais configurações territoriais explicitam parte da materialidade dos usos corporativos do território, acionados por meio de polos próprios ou parceiros que compõem uma rede técnica e informacional capilarizada e capitalizada por grandes agentes econômicos, nacionais e estrangeiros.

Apesar de não haver um critério fixo, é possível notar que municípios com mais de 20

mil habitantes costumam ser alvos para a implantação de, ao menos, um polo EAD. A existência de mais polos aumenta, normalmente, com maiores contingentes populacionais – isto é, pela existência de mercados consumidores potencialmente rentáveis (Mapas 3.6, 3.7, 3.8, 3.9).

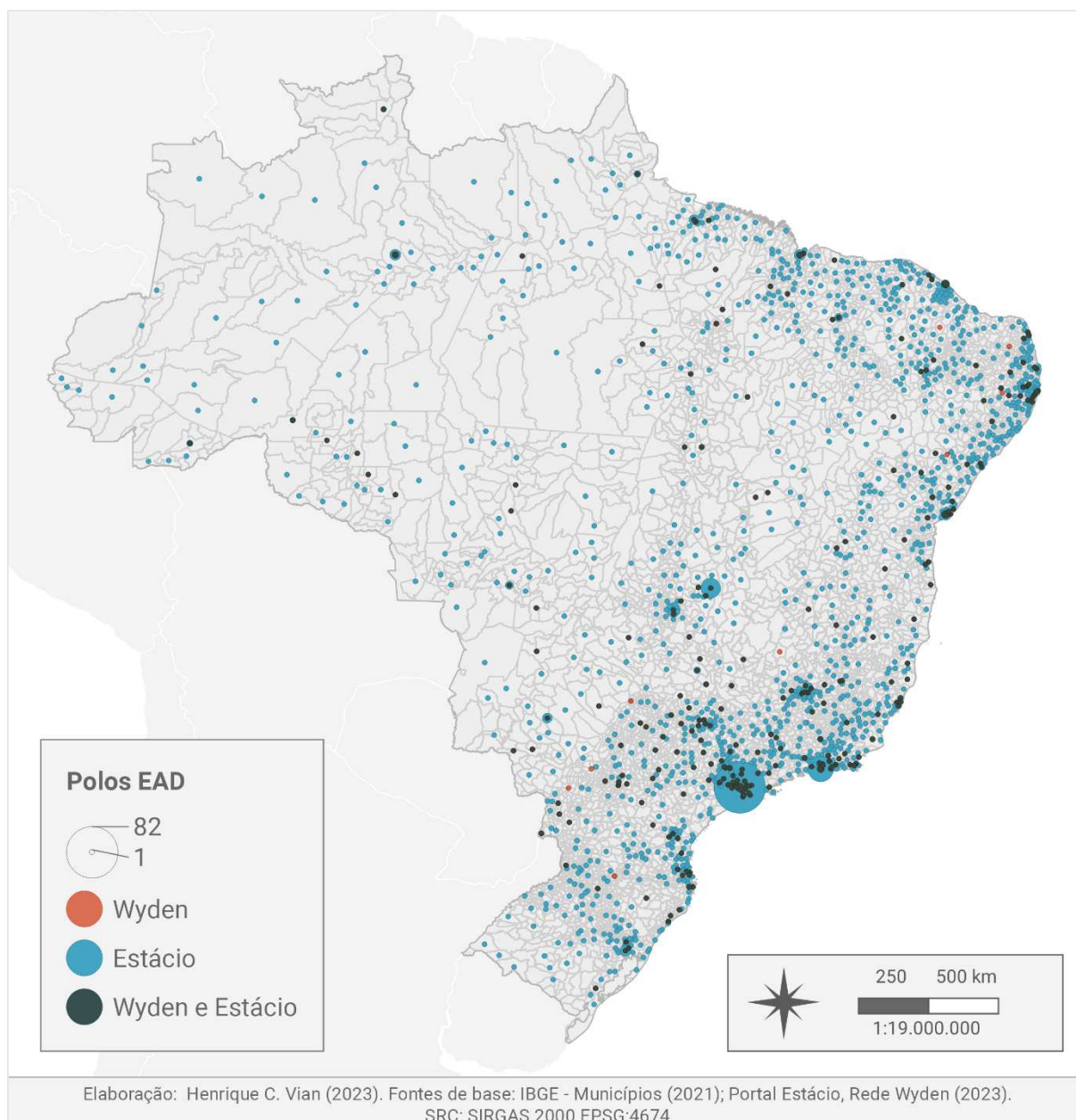
Mapa 3.2. Cogna Educação – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância - Brasil (2023)*



* **Nota do autor:** I) As instituições Pitágoras, UNIC e UNIME foram incorporadas ao quantitativo da Anhanguera.

Fontes: Anhanguera (2023); UNOPAR (2023); Pitágoras (2023); UNIC (2023); UNIME (2023). **Elaboração:** O autor.

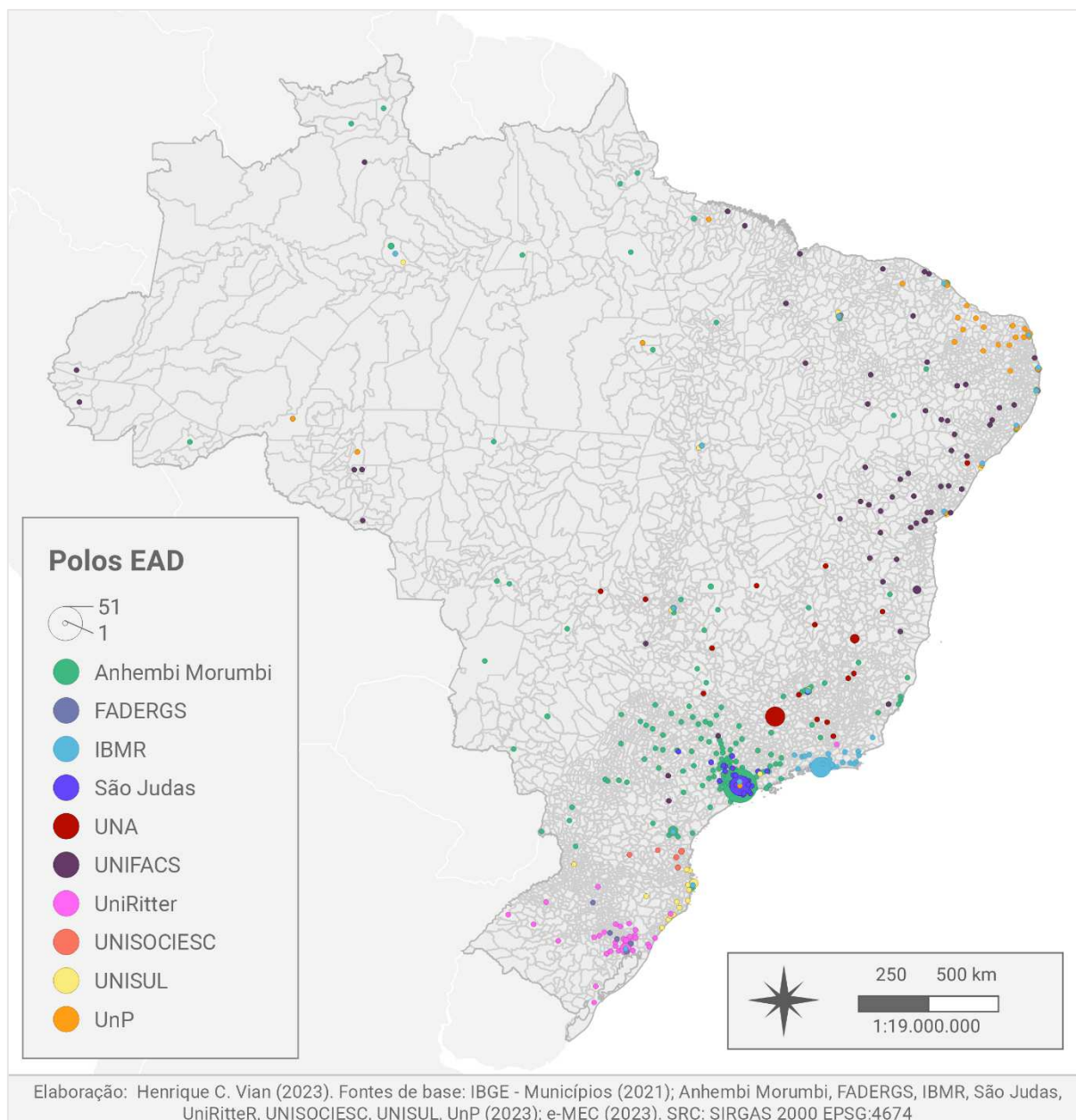
Mapa 3.3. YDUQS – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância - Brasil (2023)*



* **Nota do autor:** I) A rede Wyden reúne dez Instituições de Ensino Superior: Faci, Facimp, FMF, UniFacid, UniFanor, UniFavip, UniFBV, UniMetrocamp, UniRuy e UniToledo. Foram consideradas no mapeamento somente as que ofertam a modalidade de educação a distância.

Fontes: Estácio (2023); Wyden (2023). **Elaboração:** O autor.

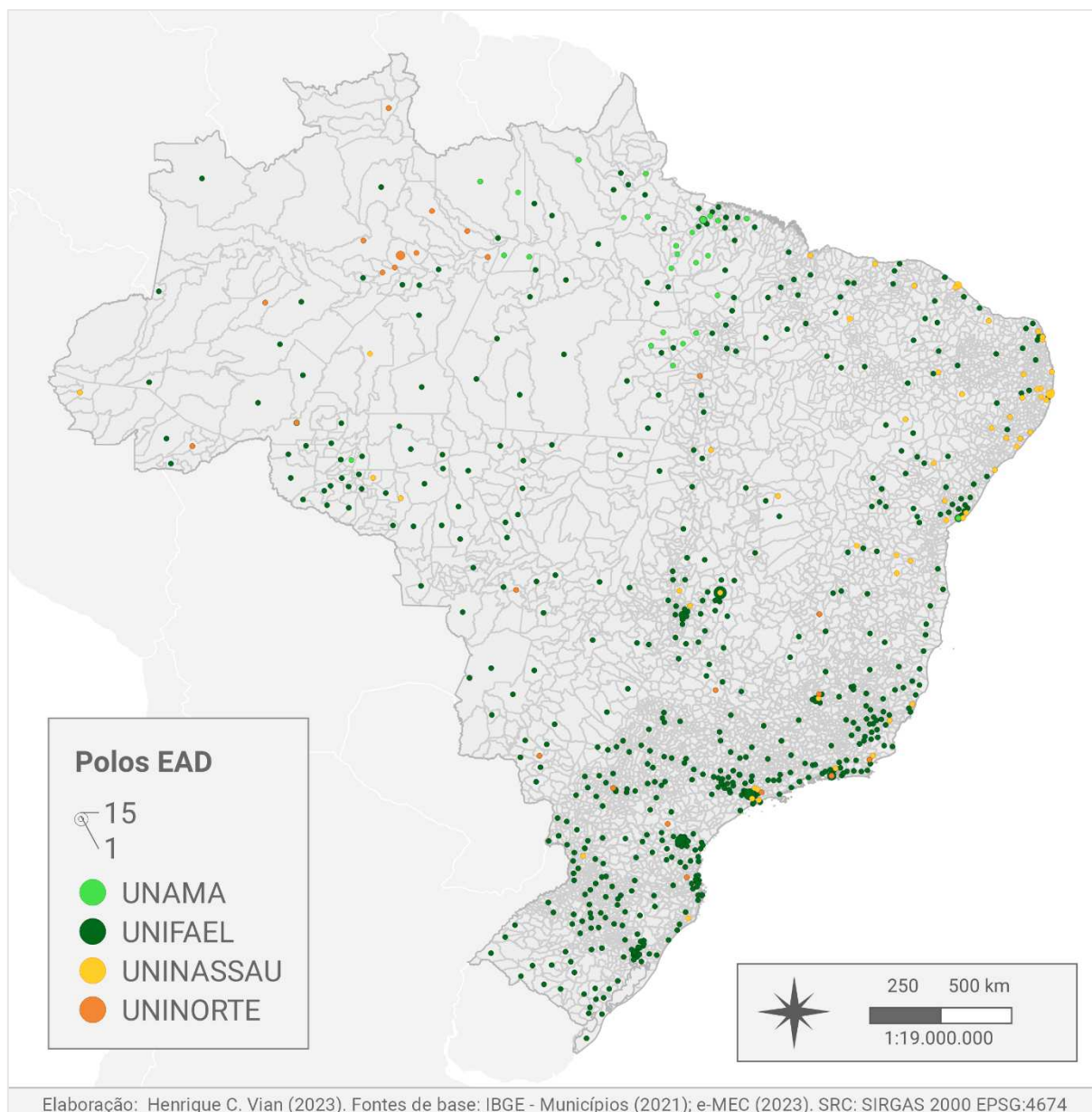
Mapa 3.4. Ânima Educação – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância, Brasil (2023)*



* **Notas do autor:** I) As instituições representadas no mapa são aquelas que ofertam a modalidade de educação a distância; II) O grande número de instituições da *holding* ocasionou a superposição de pontos no mapeamento (sobretudo em capitais estaduais), dificultando a verificação exata da topologia das empresas no território; III) Em função da baixa expressividade visual em escala nacional, as instituições AGES, FPB e UNIFG não foram inseridas neste mapeamento.

Fontes: Anhembi Morumbi (2023); UNISUL (2023); São Judas (2023); IBMR (2023); FADERGS (2023); UnP (2023); UNISOCIESC (2023); UniRitter (2023); e-Mec (2023). **Elaboração:** O autor.

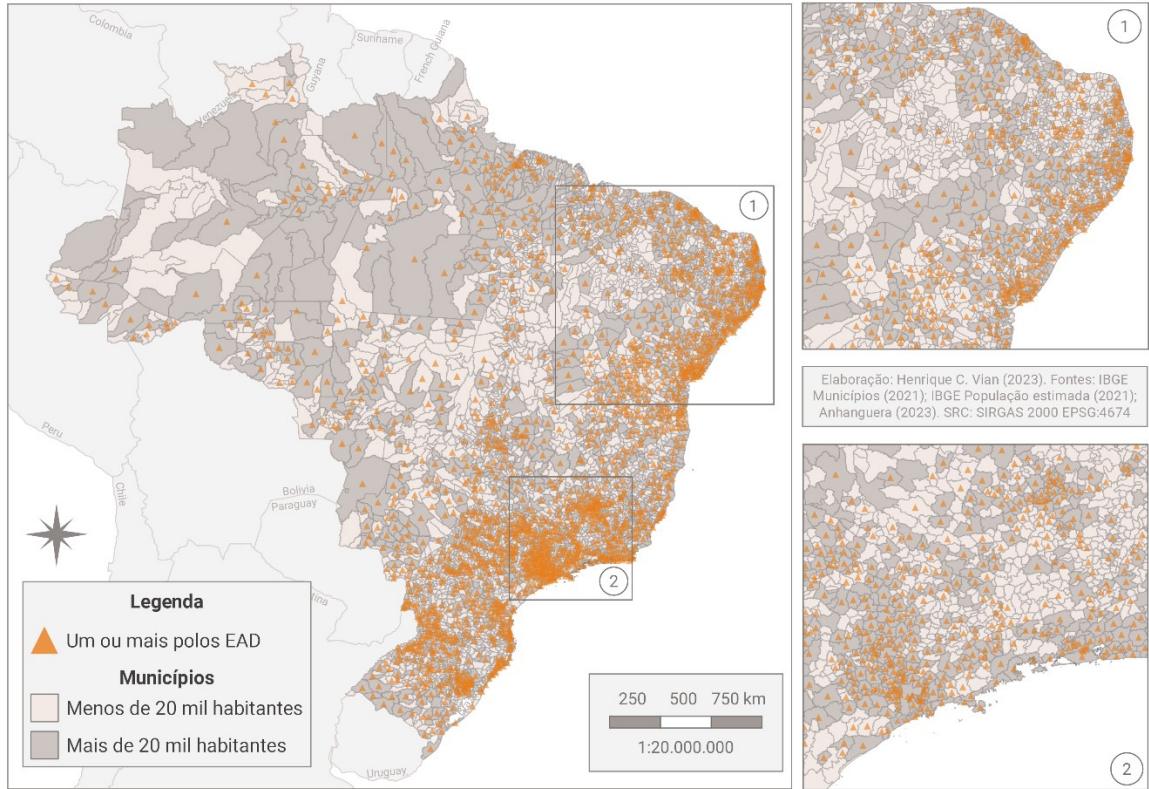
Mapa 3.5. Ser Educacional – topologia e distribuição espacial para a educação superior a distância - Brasil (2023)*



* **Notas do autor:** I) Os polos de educação a distância das instituições UNINABUCO e UNG por nós levantados não estão representados em função de sua baixa expressividade visual; II) Em alguns municípios houve a superposição de pontos no mapeamento (sobretudo em capitais estaduais), dificultando a verificação exata da topologia das instituições da Ser Educacional no território.

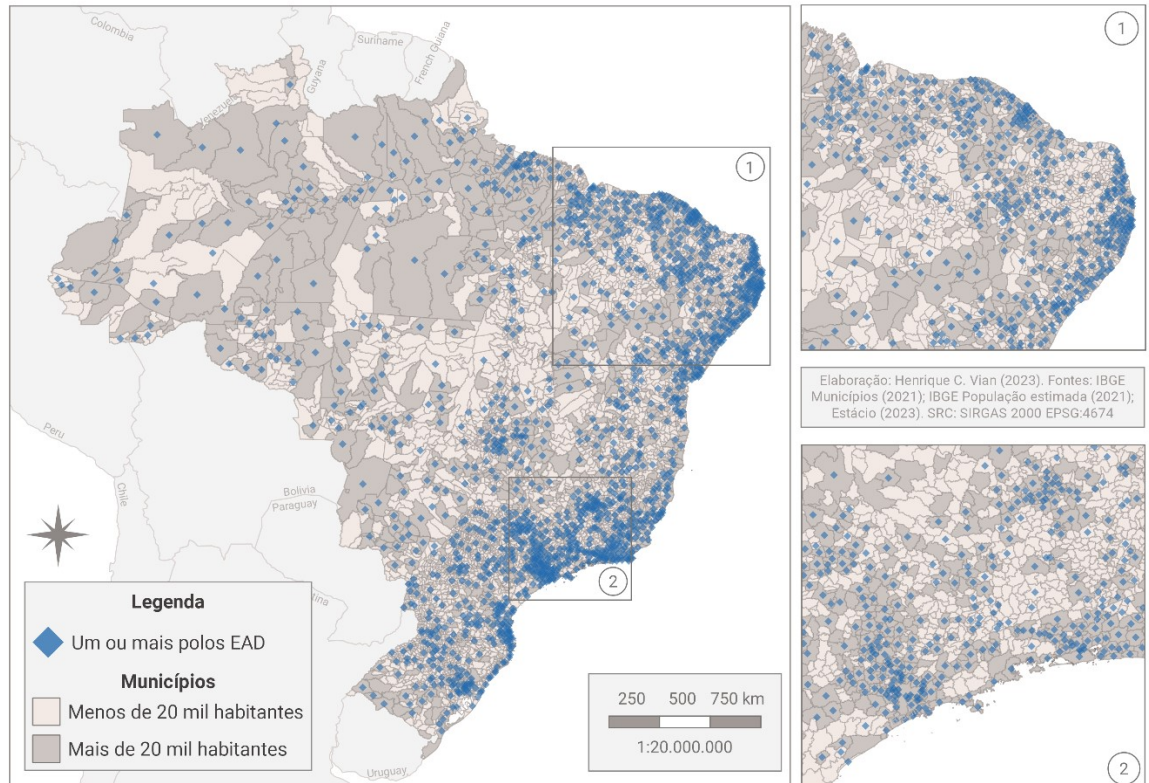
Fontes: e-Mec (2023). **Elaboração:** O autor.

Mapa 3.6. Cogna Educação – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023)



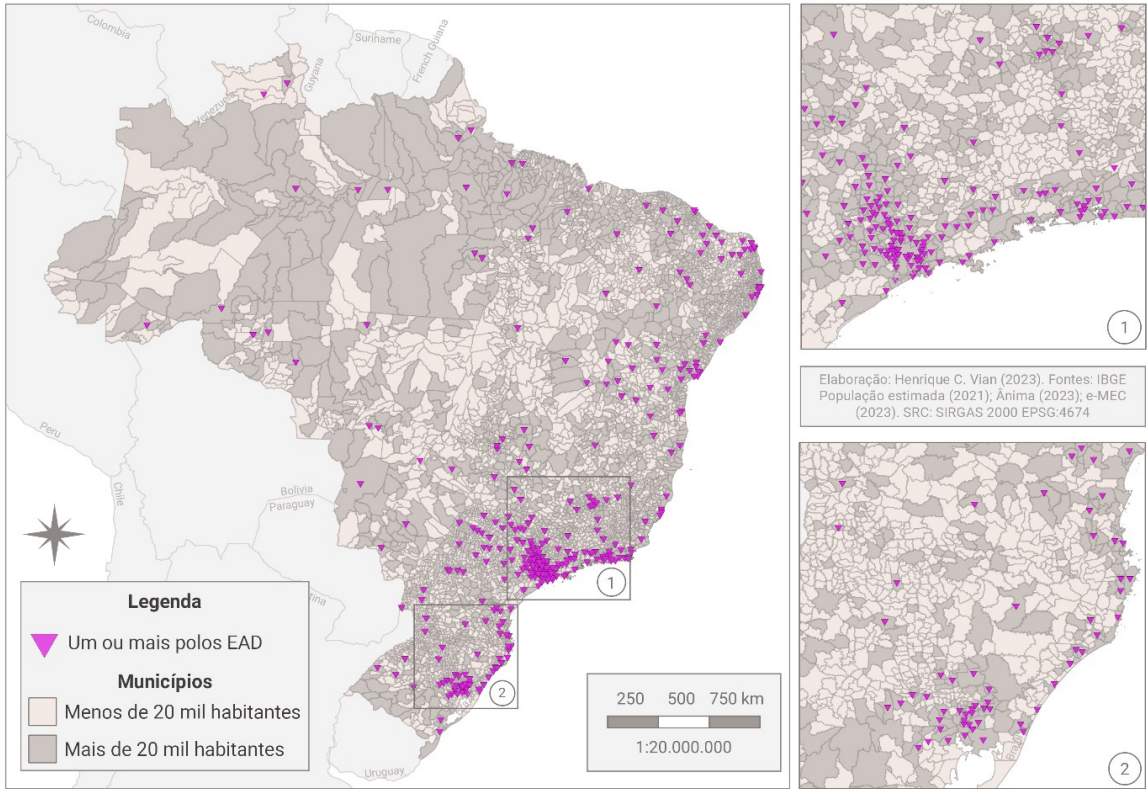
Elaboração: O autor.

Mapa 3.7. YDUQS – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023)



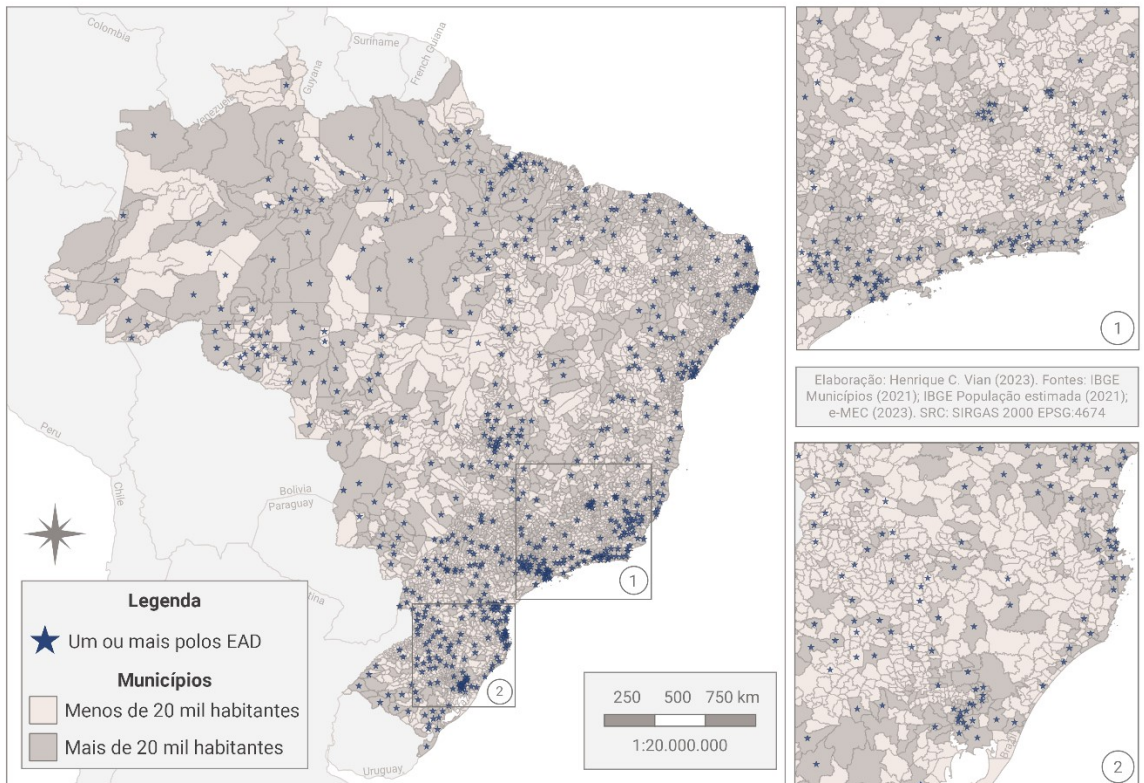
Elaboração: O autor.

Mapa 3.8. Ânima Educação – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023)



Elaboração: O autor.

Mapa 3.9. Ser Educacional – correlação entre polos EAD e contingentes populacionais (2023)



Elaboração: O autor.

Embora os mapeamentos e dados apresentados até o momento forneçam uma visão abrangente da infraestrutura de fixos territoriais do setor educacional privado-mercantil-financeirizado para a oferta da modalidade de educação a distância, deve-se reconhecer que eles oferecem um panorama parcial (pois estático) deste fenômeno. Formas devem ser interpretadas no âmago de uma situação geográfica – isto é, no cerne de uma manifestação provisória e mutável do movimento de totalização, geografizada em determinado(s) lugar(es), que pode ser reconhecida a partir de objetos técnicos, ações, normas, agentes, escalas, ideologias, discursos e imagens (SILVEIRA, 1999, p. 26). Empresas criam ou mobilizam objetos técnicos (e por eles são mobilizadas), empreendem ações (e por elas são empreendidas), conduzem e beneficiam-se de sistemas normativos, associam-se a múltiplos agentes, atuam em diferentes escalas e operam sob uma racionalidade neoliberal que se traduz em ideologias, discursos e imagens voltadas à legitimação e efetivação de seus objetos e ações empreendidas.

Uma dimensão prática a dados inertes deve ser incorporada na tarefa analítica. Há que se haver uma discussão desta situação articulada a sua construção e ao movimento histórico em que está inserida. Daí nosso esforço em compreender a interrelação dos processos de financeirização e digitalização ao início deste trabalho, entendidos como eventos que conduziram a atual situação geográfica da educação superior brasileira.

O crescimento vertiginoso da modalidade de educação superior a distância no Brasil, capitaneado principalmente pelo setor privado, deve ser entendido no âmago do atual período histórico, que é guiado por um regime de acumulação flexível sob bases neoliberais cuja característica central é a valorização financeira ampliada. Essa valorização, por seu turno, é garantida e potencializada por um território fluido (informatizado e normatizado em seu conteúdo), hoje expresso por um meio geográfico amplamente digitalizado. Desse meio (i)material, corporações extraem as condições de uso para suas intencionalidades competitivas.

3.1.6. O uso do território como recurso

Partimos do pressuposto de que empresas do setor educacional privado-mercantil-financeirizado acionam localidades cuja demanda por seus serviços é efetiva e rentável a elas e a seus acionistas, criando novas densidades de seus fixos e, ao mesmo tempo, também uma rarefação da oferta da educação a distância no território brasileiro.

A geometria e a distribuição de polos de educação a distância pertencentes às empresas Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional no território brasileiro autorizam-nos alegar que a modalidade de educação a distância cresce sobremaneira no que se

convenciona chamar de Região Concentrada, que constitui o maior mercado para o setor no país.

A Região Concentrada designa um dos “quatro Brasis” da proposta de regionalização do território brasileiro de Santos e Silveira (2021 [2001]). Em termos gerais, a base de distinção regional desta proposição está focada na presença, no atual período histórico, de zonas de densidade/luminosas e zonas de rarefação/opacas no território, as quais se discriminam mediante atributos demográficos, técnicos, científicos e informacionais. Tal situação geográfica decorre do desenvolvimento histórico diferencial dos lugares (as heranças do passado ou rugosidades⁶⁶) e de condições materiais e imateriais desiguais que cada porção do país acolhe (a densidade do meio técnico-científico-informacional).

No dizer de Santos (2017, p. 322 [1996]), “com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam”. Há, entretanto, “lugares globais complexos” e “lugares globais simples”. Os primeiros geralmente coincidem com o espaço das metrópoles e comportam um maior número de “vetores da modernidade”. Conforme apontou o geógrafo, a “cidade grande é um enorme espaço banal, o mais significativo dos lugares” (SANTOS, 2017, p. 322 [1996]). Nestes lugares ocorre um maior adensamento do meio técnico-científico-informacional, constituindo um meio relativamente contíguo em suas variáveis mais modernas (SILVA, 2001). Já os segundos referem-se aos espaços menos favoráveis à profusão destes vetores, como cidades pequenas, distritos, pequenos povoados, pois comportam rugosidades refreadoras ou incompatíveis à introdução do “novo”. Nos termos de nosso trabalho, o “novo” em questão pode ser entendido como a modalidade de educação superior a distância – ou, de forma mais abrangente, a digitalização da educação.

Nas áreas densas e luminosas do território, a relação solidária entre objetos se efetiva (ainda que não homogeneamente), driblando ou diluindo potenciais rugosidades, conferindo às ações hegemônicas maior fluidez ao compor as condições materiais apropriadas para a modalidade de educação a distância. Mas é em São Paulo – estado e sobretudo a capital – que, como afirmou Silva (2001), está concentrada a maior parte destes vetores. Daí as bases explicativas para a concentração da oferta de EAD nestas localidades, em comparação aos demais estados e capitais da própria Região Concentrada.

O meio técnico-científico-informacional materializa-se, ainda, em uma tecnosfera representada por manchas (aglomerações urbanas e metropolitanas) ou pontos no território

⁶⁶ “Chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (SANTOS, 2017 [1996]).

(espaços urbanos não-metropolitanos, por vezes lidos como cidades médias/intermediárias e cidades pequenas) que não necessariamente situados na Região Concentrada, mas a ela interligados verticalmente por meio de redes técnicas e informacionais. Trata-se de um conjunto de pontos que compõe um espaço de fluxos (SANTOS; SILVEIRA, 1996, p. 105). É nesse sentido que empresas sediadas em São Paulo, como a Cogna Educação e a Ânima Educação, são capazes de comandar, a partir da metrópole paulista, polos em espaços longínquos, em todos os estados brasileiros.

São Paulo hoje está presente em todos os pontos do território informatizado brasileiro, ao mesmo tempo e imediatamente, o que traz como consequência, entre outras coisas, uma espécie de segmentação vertical do mercado enquanto território e uma segmentação vertical do território enquanto mercado, na medida em que os diversos agentes sociais e econômicos não utilizam o território de forma igual (SANTOS, 1991, n.p.).

Sediada no Rio de Janeiro, segunda maior metrópole da Região Concentrada e do Brasil, a *holding* YDUQS também se faz presente em milhares de pontos do território por meio de uma segmentação vertical mercadológica voltada à oferta do serviço de educação a distância. Comandos verticalizados e busca por espaços mais lucrativos permitem que uma corporação originariamente carioca esteja mais presente no estado de São Paulo do que no de sua própria sede. O mesmo pode ser dito sobre o grupo Ser Educacional: embora sediada em Recife, capital do estado de Pernambuco e uma das maiores metrópoles do país, a área de maior concentração de polos EAD da empresa não são o estado e tampouco sua capital. Os municípios de maior atuação da Ser Educacional para a educação a distância são os de Manaus, Brasília, Curitiba, Belém e também São Paulo.

Ademais, acompanhando um processo de urbanização difusa, é possível evidenciar uma crescente penetração e adensamento da oferta destas corporações do setor educacional EAD no interior do país – resultado da dispersão de atividades produtivas modernas em espaços não metropolitanos. Assim, à medida em que cidades médias despontam como novas aglomerações que acolhem atividades modernas, suas populações precisam estar tecnicamente treinadas e preparadas para a produção (SILVEIRA, 2011, p. 6) – o que, em outras palavras, significa um vasto mercado para a educação a distância. Dentre alguns casos, pode-se mencionar as cidades de Ribeirão Preto e Bauru (SP), Londrina e Maringá (PR), Uberlândia e Juiz de Fora (MG), Joinville (SC) e Campina Grande (PB), que figuram entre os 60 municípios que mais possuem polos EAD das empresas analisadas. Tais cidades constituem núcleos intermediários de diferentes estados e/ou regiões, acolhendo conteúdos modernos no território e tornando-se *locus*

mais favoráveis (pois dotados de maior fluidez) à oferta de cursos a distância.

Há espaços, contudo, onde os serviços ofertados por estas empresas não alcançam (cerca de 3 mil municípios), expressando usos seletivos do território e, de certo modo, os limites em destinar à educação a distância qualquer função de democratização do ensino superior aos estratos mais pobres da população nos subespaços também mais pobres do país. De modo geral, pode-se observar que a educação a distância é rarefeita na maioria das cidades brasileiras com menos de 20 mil habitantes. Eis uma possível explicação para o fato de o estado de Tocantins possuir menos de 30% de seus municípios abrangidos pela educação a distância, já que apenas 4 de seus 139 municípios possuem população superior a 20 mil habitantes. Tal inferência também pode ser aplicada ao estado da Paraíba, em que somente 34 municípios de 224 possuem população acima deste quantitativo.

Por outro lado, deve-se reconhecer a imensa capilaridade do serviço de EAD ofertado pelos maiores grupos financeirizados da educação superior no país: um significativo conjunto de municípios com menos de 20 mil habitantes (cerca de 700 municípios) já figuram como “mercado” potencial a pelo menos uma das quatro *holdings* avaliadas, o que nos permite inferir que cada pequena parcela de mercado (e do território) é disputada de forma acirrada entre tais agentes (com as vantagens de que disfrutam com a possibilidade de afirmar-se a partir de polos terceirizados).

Cabe-nos ainda pontuar, para além das situações mencionadas, o fato de que as cidades são objetos geográficos complexos e heterogêneos e que comportam em seu interior zonas luminosas e opacas, isto é, espaços desiguais (SANTOS, 2007 [1988]; SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]), especialmente no que tange aos espaços metropolitanos e grandes cidades médias. A título de exemplo, na capital paulista, “cidade-modelo” de mercado ótimo para o setor, é possível constatar um adensamento de polos EAD em áreas luminosas (sobretudo as áreas centrais), ao passo que em distritos periféricos, como o Grajaú (o mais populoso da cidade, localizado na Zona Sul), a rarefação de polos é notável. Nesse sentido, apesar de tomarem contingentes populacionais como foco de atuação municipal, numa escala intraurbana, tal variável não se faz regra para as empresas do setor educacional privado-mercantil-financeirizado.

Sinteticamente, estas situações culminam na cristalização de pontos instrumentais e racionalizados à contabilidade de tais empresas do ensino superior e aos cânones de seus investidores, compondo zonas de densidade – das quais São Paulo é a maior representante, ainda que com desigualdades inerentes ao espaço urbano capitalista – e zonas de rarefação relativas à educação a distância – sobretudo cidades com menos de 20 mil habitantes.

Densidades e rarefações, no entanto, não devem ser reduzidas a dados puramente quantitativos. Como bem salientaram Santos e Silveira (2021, p. 270 [2001]), "densidades, vistas como números, não são mais que indicadores. Elas revelam e escondem, ao mesmo tempo, uma situação e uma história". Nesse sentido, a compreensão das densidades e rarefações atinentes aos polos de educação a distância deve, obrigatoriamente, perpassar a abordagem dos processos evolutivos e das condições materiais e imateriais capazes de explicá-las, abrangendo, para além de suas formas, os seus conteúdos. Conforme esclarece Cataia (2011, p. 121), "não se trata de apreender as formas em si, nem os conteúdos em si, mas de apreender o amálgama entre formas e conteúdos, ou seja, as formas-conteúdos". A adjetivação de tais conceitos oferece, portanto, maior rigor à análise.

A qualificação de densidades e rarefações como "absolutas" ou "relativas", como aqui propomos, é um recurso imprescindível ao entendimento da propagação da educação superior a distância no Brasil. Para melhor ilustrar tal argumento, a título de exemplo, seria demasiadamente simplório afirmar que, em função da inexistência de polos EAD do setor educacional privado-mercantil-financeirizado nos municípios de Holambra e Engenheiro Coelho (SP), a oferta de educação superior na modalidade a distância é absolutamente rarefeita nestes lugares. Tais cidades estão inseridas na dinâmica da Região Metropolitana de Campinas, estando a poucos minutos e quilômetros de distância, através de vias rodoviárias, de cidades como Limeira, Americana, Paulínia, Sumaré e de sua sede regional. Neste conjunto de cidades, há uma profusão de alternativas educacionais na forma de polos de ensino a distância, oferecidas pelo setor educacional financeirizado ou não. Trata-se, desse modo, de uma *rarefação relativa* – visto que, habitantes de tais municípios (mediante condições financeiras e de deslocamento oportunas), podem comparecer em polos EAD de cidades vizinhas sem significativos entraves para a realização dos "momentos presenciais" obrigatórios desta modalidade.

A situação se inverte quando consideramos o exemplo de Porto Walter (AC). Esse município, praticamente isolado em meio à Floresta Amazônica, encontra-se a cerca de 70 km de distância de sua cidade mais próxima, Cruzeiro do Sul (AC) – cujas únicas vias de acesso são a navegação do Rio Juruá ou uma recém-inaugurada estrada de terra cujo trajeto leva em torno de quatro horas⁶⁷. Nesse sentido, embora o município de Cruzeiro do Sul possua polos das redes Estácio, UNOPAR, UNIFAEL e UNINASSAU, seu acesso por habitantes de Porto

⁶⁷ Prefeitura e Estado concluem obras do acesso terrestre que liga Porto Walter a Cruzeiro do Sul, 2022. Disponível em: <<https://www.portowalter.ac.gov.br/post/prefeitura-e-estado-concluem-obras-do-acesso-terrestre-que-liga-porto-walter-a-cruzeiro-do-sul>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Walter é significativamente limitado – o que nos autoriza, em certa medida, tratar este último município como um caso de *rarefação absoluta* da modalidade EAD ofertada pelo setor educacional privado-mercantil-financeirizado.

Ainda, a qualificação dos conceitos de densidade e de rarefação nos confere a possibilidade de tratar São Paulo – SP, como anteriormente estudado, como um caso de *densidade relativa* – já que, como observado em sua dinâmica intraurbana, nem sempre polos EAD perseguem distritos mais populosos.

A fórmula “*maior população adulta = maior mercado consumidor para cursos de educação superior (a distância)*” aparenta ser “canônica” aos usos do território por parte das empresas de ensino; contudo, com base nas discussões já evocadas, julgamos tal equação insuficiente à explicação da situação geográfica da educação superior a distância no Brasil.

Segundo Santos e Silveira (2021, p. 241 [2001]), “mesmo comandados, cada dia mais, pelas lógicas do mercado, certos bens e serviços, como a educação [...], passam a fazer parte de uma vocação de consumo que, graças à informação e aos transportes, se alastra no território”. Como também discutido em Silveira (2008, p. 17), “a urbanização do território, o crescimento das metrópoles e mais recentemente, das cidades intermediárias [...] são algumas das características que exigem dos sistemas como a educação [...] uma expansão e, ao mesmo tempo, uma densificação”. Nesses termos, deduz-se que a demanda por educação superior acompanha o desenvolvimento urbano brasileiro. O desenvolvimento da rede urbana em que esses lugares estão situados (suas respectivas engenharias informacionais, viárias, a metropolização), suas respectivas densidades populacionais e a existência de empresas e serviços específicos são, destarte, atributos a serem incorporados na análise da difusão da educação superior no Brasil.

No caso da educação superior a distância, fenômeno alavancado no atual contexto de aceleração característico do período de globalização (SANTOS, 1993), grandes centros urbanos demonstram-se áreas propícias à oferta de cursos de educação a distância, pois figuram como lugares onde o meio técnico-científico-informacional é constituído sem grandes fricções, passando a ter, paulatinamente, seus conteúdos ajustados ao “tempo real”⁶⁸ que orienta o mundo globalizado.

A “aceleração contemporânea” (SANTOS, 1993) e uma “sincronização despótica” (SANTOS, 2017, p. 333 [1996]) da vida social ao tempo real criam novas necessidades

⁶⁸ O tempo real refere-se, grosso modo, ao tempo das firmas que é introduzido em múltiplos espaços, criando um ritmo unificado cuja lógica é alienígena ao tempo das formações socioespaciais e de seus respectivos lugares (SANTOS, 2017, p. 196-204 [1996]).

artificiais no mundo guiado pela competitividade. No atual regime de acumulação, a racionalidade neoliberal encrustada na prática de empresas e nas relações interpessoais e individuais abre margem para a emergência de cursos aligeirados, flexíveis e personalizados às demandas de uma força de trabalho urbana, em geral mal remunerada e marcada por vínculos frágeis – hoje, mais do que nunca, pautados pela vertigem da velocidade. Eis aqui uma potencial explicação para a contínua retração de matrículas em cursos presenciais e o acelerado crescimento de matrículas em cursos a distância nos últimos anos.

Ademais, em alguns espaços não metropolitanos, como cidades pequenas e interioranas, a sincronização despótica pode se fazer menos incisiva em virtude de rugosidades próprias destes lugares. Tais rugosidades, no entanto, devem ser lidas como condicionantes e não como determinantes. Elas, de fato, podem tencionar vetores verticais que tentam se impor sobre regulações horizontais, mas nem sempre simbolizam a obstrução do “novo” nos lugares. No caso da educação a distância, como explicar, por exemplo, a existência de polos EAD das redes Estácio e um polo da rede Cogna pequena cidade de Tibau – RN, cuja população estimada é de 4 mil habitantes? O mesmo se aplica às cidades de Rosário da Limeira – MG, Angical e Lagoa Alegre – PI, Quatiguá – PR ou Santa Terezinha de Goiás – GO, que possuem mais de um polo EAD e populações inferiores a 10 mil habitantes. Ou ainda, para além do atributo demográfico, como podemos explicar a existência de polos EAD da rede Estácio e/ou UNOPAR em Mâncio Lima – AC e Pauini – AM, municípios situados praticamente em meio à Floresta Amazônica?

Hoje, o meio técnico-científico-informacional, hierarquizado na forma de “lugares globais complexos” e “lugares globais simples” (SANTOS, 2017, p. 322 [1996]), é engendrado por uma racionalidade unívoca aos desígnios do capital, a qual reflete-se na intencionalidade escusa de agentes específicos e materializa-se no território sob a forma de objetos funcionais localizados em pontos ideais ao exercício de atividades competitivas.

O uso do território por corporações educacionais, contudo, extravasa o acionamento de fixos geográficos, como os polos de educação a distância. Há, simultaneamente, a mobilização de fluxos ou ações não tangíveis que eludem o domínio visual. O uso do território é, nesse contexto, também aparelhado pela mobilização de plataformas digitais, estruturadas verticalmente na configuração de redes, que interligam distintas localidades (as residências dos estudantes, as sedes das corporações, os servidores em nuvem de empresas tecnológicas, os dispositivos móveis que acompanham os fluxos urbanos, as secretarias dos polos, entre outras possibilidades). No âmago da digitalização da educação, agentes do mercado educacional acionam, destarte, fixos e fluxos, objetos e ações que constituem o espaço geográfico para a dinamização de seus negócios a distância.

É válido repetir, a ação desobstaculizada destes agentes pressupõe, ao mesmo tempo, uma dimensão normativa permissiva, uma psicofera indutora de novos comportamentos e um grau adequado de informatização (e digitalização) do território – os quais possibilitam, em última instância, a introdução e difusão de modelos educacionais cada vez mais flexíveis e digitalizados. Nos termos de Bohadana e Vale (2009, p. 557):

[...] aos poucos, o entusiasmo empenhado na fabricação das leis e na transformação dos hábitos reconverte-se ao terreno educacional. E, de fato, a modernidade foi pródiga nesses exemplos de confiança extremada nos meios sempre prontamente investidos na criação de novidades pedagógicas capazes de vencer a lentidão tipicamente humana e de encurtar as distâncias que se estabelecem nas sociedades modernas (BOHADANA; VALLE, 2009, p. 557).

A digitalização da educação é, no atual período, um impulso global que se estende ao território brasileiro. A tirania do dinheiro, hoje intestina à educação superior no país, mescla-se à tirania da informação, passando a fabricar, ao mesmo tempo, leis, ideias, valores, comportamentos e a introduzir cada vez mais tecnologias digitais, vendidas como “novidades pedagógicas”, responsáveis por consumir o “tempo real” das corporações, ampliando a eficácia do uso do território por empresas de ensino que ofertam cursos a distância. Nesse sentido, a “lentidão tipicamente humana” e as “distâncias”, elementos ultrajantes à aceleração contemporânea, tornam-se finalmente subjugados pelo mercado e seus controladores.

De modo geral, a educação superior a distância é uma condição que se estende pelos confins do território brasileiro – ainda que muito distante de constituir um caráter homogêneo e efetivamente democrático. Ao se estender territorialmente, principalmente por parte de um setor educacional privado-mercantil, tal atividade é mesmo capaz de drenar as poupanças e economias dos lugares, recursos estes que direcionam a investidores nacionais e estrangeiros.

O território, apesar de lido pela finança globalizada cada vez mais como equivalente a “mercado” (SANTOS; SILVEIRA, 2021 [2001]), é também o espaço de todos, de uma sociedade em permanente realização – um *espaço banal* (SANTOS *et al.*, 2000). A educação superior na modalidade a distância alcança, nesses termos, o espaço da vida de milhões de cidadãos que, em suas existências, respondem, na medida do possível, os ponteiros acelerados de um relógio despótico da aceleração contemporânea. Trata-se, mais que uma escolha pessoal, de uma corrida contra o tempo de um mercado mundial unificado, cada vez mais ligeiro e requerente de soluções imediatas. Eis o porquê de a topologia das empresas ser, hoje, “mais forte que o espaço banal” (SILVEIRA, 2008, p. 16). Seu tempo nasce para e se move pelo mercado, enquanto o tempo social deve buscar, na maior parte das vezes, se ajustar a ele.

Nessa esteira, poderíamos, ainda, questionar a natureza de uma “educação aligeirada e flexível”, como demonstra ser a EAD. Estaria o uso do território brasileiro, orquestrado pelo setor educacional privado-mercantil-financeirizado, voltado à formação crítica de “cidadãos do mundo”, ou apenas à instrução indivíduos, geograficamente selecionados, a comporem um exército de mercado sem maiores custos operacionais às empresas de ensino?

Essa matematização do espaço o torna propício à uma matematização da vida social, conforme aos interesses hegemônicos. Assim se instalam, ao mesmo tempo, não só as condições do maior lucro possível para os mais fortes, mas também as condições para a maior alienação possível, para todos (SANTOS, 1993, p. 4).

Há, em contrapartida, situações em que a dinâmica histórico-social do território brasileiro tenciona o regime do presentismo e o imperativo da imediatez (HARTOG, 2013), produzindo distorções na difusão da educação aligeirada a distância no país. Como apontou Santos (2015, p. 80 [2000]), “os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida”. É nesse sentido que o território, entendido como uma dimensão ativa, também dispõe condições de superação de modelos alienígenas ao seu povo e apresenta outros caminhos possíveis⁶⁹.

3.2. População discente a distância: renda, tempo e espaço

A modalidade EAD, hoje, coabita no território brasileiro com a modalidade de ensino superior presencial. Contudo, sobretudo a partir da ala empresarial da educação, essa modalidade demonstra crescer vertiginosamente, alterando os contornos territoriais do ensino superior no país. Ao ultrapassar o ensino presencial em termos quantitativos, essa modalidade dita “inovadora e mais flexível” tornou-se a principal forma pela qual milhões de brasileiros inserem-se na educação superior – potencializando o poderio econômico, político e, decerto, territorial dos grandes grupos de ensino.

A relação complementar e conflitual entre o “novo” e o “velho” (o modelo de ensino presencial, lido muitas vezes como ultrapassado e/ou insuficiente à democratização do acesso à educação pelos organismos internacionais) acirra-se demasiadamente, mediatizada por uma relação simbiótica entre Estado e mercado, neste campo de forças que constitui o espaço geográfico (SANTOS, 2020 [1985]). Como afirmam entusiastas da modalidade a distância:

⁶⁹ A questão da “resistência” ou “refração” da educação a distância em contextos específicos não foi investigada empiricamente neste estudo, pois transcende os objetivos originalmente estabelecidos e demanda abordagens metodológicas diferentes e aprofundadas. No entanto, sublinhamos a importância de pesquisas futuras para examinar esse aspecto e aprofundar nosso entendimento das complexidades envolvidas.

Ainda há resistências e preconceitos e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EAD, mas um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional através do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, da gestão integrada de modelos presenciais e digitais (MORAN, 2011, n./p.).

No discurso de instituições internacionais ou de grandes corporações educacionais, o barateamento dos cursos ofertados na modalidade digital (fruto de seu caráter escalonável), é sugerido como uma possível política de democratização do acesso ao ensino superior àqueles que não poderiam, de outra maneira, arcar com os custos de sua própria formação. Ao mesmo tempo, a praticidade da oferta de cursos de nível superior a distância é proposta como uma forma de conciliar as possibilidades de ascensão socioeconômica (e, conseqüentemente, de qualidade de vida) à aceleração do cotidiano. Sincronicamente, a ideia de universalização do ensino via ciberespaço é exuberada por seu potencial caráter remediador de desigualdades socioterritoriais (VIAN, 2022). Como apresentado pelo relatório da UNESCO (1997), a EAD é concebida, sobretudo em “países em desenvolvimento”, como um importante instrumento para alcançar jovens e adultos cujas necessidades de aprendizagem, por razões financeiras, temporais, locais ou outras, não foram satisfatoriamente atendidas pelo sistema de educação convencional (presencial).

Como propusemos anteriormente (VIAN, 2022), arriscamos indicar as razões que guiam os indivíduos a partir a consumirem cursos a distância a partir de três condições bastante entrelaçadas: (a) indivíduos que, pouco ou nada remunerados, optam por cursos de graduação mais baratos ofertados pelo setor educacional privado, encontrando geralmente na modalidade EAD preços mais acessíveis que na modalidade presencial de ensino; (b) indivíduos que, inviabilizados pelo tempo, matriculam-se em cursos EAD como uma forma de “encaixar” os estudos na rotina sobrecarregada (em função do trabalho [pouco] assalariado, da maternidade, dos encargos do trabalho doméstico, do deslocamento urbano, entre outros motivos), a fim de obter qualificação (ou ao menos um diploma) que potencialmente lhe garanta melhor remuneração; (c) indivíduos que, locacionalmente impossibilitados de frequentarem centros de ensino presencial, recorrem a cursos a distância (sobretudo de IES privadas) para se qualificarem. As três condições sublinhadas não são capazes de esgotar a temática da educação a distância no Brasil, mas constituem-se como pontos de partida iniciais para o entendimento da atual difusão dessa modalidade de ensino no território.

A população que habita o território é um importante recurso para empresas cujo modelo de negócio está assentado na disponibilidade de um inexaurível mercado consumidor de

estudantes. Trata-se de uma relação de poder “coisificadora dos homens”, nos termos de Raffestin (1993, p. 75), em que a busca por este recurso perpassa ações como a coerção e a persuasão.

No contexto da educação superior, ousamos interpretar a dinâmica coercitiva à luz da conexão histórica entre o Estado brasileiro e o mercado. Tal conexão foi e tem sido responsável por implementar medidas de austeridade em instituições públicas, transformando a educação em um bem comercializável e, como resultado, tornando-a inacessível para uma grande parte da população brasileira (em que pese muitas vezes a ociosidade e alto grau de evasão em certos cursos de graduação nas IES públicas). Nesse sentido, a coerção revela-se como um dado histórico e político, que impõe barreiras àqueles que, devido a limitações financeiras, espaciais, de tempo ou outras, encontram-se impedidos de ingressar no ensino superior presencial.

A persuasão, por sua vez, revela-se por meio do discurso e da propaganda de múltiplos agentes. Em termos já discutidos, ela se compatibiliza à conformação de uma psicofera neoliberal ideal à efetivação da modalidade EAD e à lucratividade de empresas de ensino no contexto de aceleração contemporânea (SANTOS, 1993). Tal psicofera alcança todos os níveis da vida social, encabeçando novos valores e crenças à população, isto é, acionando subjetividades por meio de recursos como a publicidade.

Vimos que as topologias (especialmente para os polos EAD) de empresas de ensino se adensam nos centros urbanos com maiores contingentes populacionais, localizados sobretudo em metrópoles e cidades médias. Ao usarem o território a partir da introdução de materialidades ou fixos, tais empresas passam a interceptar e influir no espaço de vida, espaço banal de uma população trabalhadora em busca do acesso ao ensino superior. É de suma pertinência, destarte, compreender o “quem da educação a distância” (BOHADANNA; VALE, 2009), isto é, a que porção da população ela é destinada ou qual parte da população constitui-se como o principal “recurso” a ser explorado por agentes privados.

3.2.1. Razões financeiras: quem e quanto?

Nos capítulos anteriores buscamos evidenciar que, para além de uma mercadoria, a educação superior privada, no Brasil, foi transformada em um tipo de “mercadoria digital” visceralmente dirigido por interesses de grandes organismos internacionais, de fundos financeiros e de uma oligarquia rentista intimamente articulada ao Estado.

A educação convertida em mercadoria pressupõe, simultaneamente e em condições ótimas, a existência de mercados consumidores para suas diferentes modalidades ofertadas. No

caso da educação a distância, modalidade sob holofotes propagandistas e largos investimentos privados nos últimos anos, evidencia-se um forte apelo às classes socioeconômicas mais pobres (LIMA, 2006) – constituindo, para além de uma psicofera “empreendedora” voltada aos parceiros locais, uma psicofera que sustenta as posturas individualistas e competitivas, destinada a potenciais consumidores da classe trabalhadora. Tal situação é acirrada em um contexto cujas técnicas e políticas convergem para a efetivação de uma nova etapa na educação superior brasileira, instigada ao contexto de sua financeirização e alinhamento ao mercado globalizado.

Conforme atestam Segenreich e Castro (2012, p. 97), a educação a distância, sob as lentes de organismos internacionais, “desponta como um enorme potencial para as nações em desenvolvimento, pois constitui um poderoso canal para integrar à educação grupos até então excluídos do ensino”. Conforme expresso pelo próprio Banco Mundial (1995, p. 36), já em meados dos anos 1990, “a educação a distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos da população, que geralmente estão sub-representados entre os estudantes universitários”.

De modo geral, declarações estratégicas das *holdings* Cogna Educação e YDUQS coadunam com a afirmação de que empresas de ensino focalizam segmentos empobrecidos da população, seja na modalidade de ensino presencial (via financiamentos públicos ou privados) ou na modalidade de ensino a distância. Em documento encaminhado à CVM, a Cogna (2023b, p. 221) afirma: “acreditamos que o segmento com maior potencial de crescimento na área do Ensino Superior é o de jovens trabalhadores de 17 a 25 anos de renda média e média baixa. Pretendemos continuar a investir em estratégias para aumentar a nossa penetração nesse segmento”. Uma redação semelhante é encontrada no Formulário de Referência do ano de 2022 da YDUQS (2023b, p. 82): “a Companhia acredita que o segmento com maior potencial de crescimento na área de ensino superior é o de jovens trabalhadores de renda média e média baixa, que atualmente já compõe a maioria da base de alunos”.

Segundo informações disponibilizadas no *site* da YDUQS⁷⁰, 75% de seu alunado possui renda inferior a 4 salários mínimos, 82% são o primeiro membro da família a cursar ensino superior e 80% são provenientes de escolas públicas. No caso da Kroton, 60% dos alunos possuem renda pessoal de até dois salários mínimos e a renda familiar de 76% deles é de até quatro salários (COGNA, 2021).

Como estratégia para a captação de novos alunos, a Ser Educacional (2023b) apresenta

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idCanal=Po61dy0rUDVoN5IkVedrLA>>. Acesso em: 09 mai. 2023.

programas estratégicos com foco em jovens adultos trabalhadores (entre 18 e 35 anos). A empresa declara utilizar mídias como rádios, jornais, televisão, *outdoors* e redes sociais, bem como realizar “atividades de relacionamento”, isto é, atitudes de sensibilização de potenciais alunos (no documento, referidos como “potenciais clientes”).

Tal ingerência sobre os “espíritos” não se restringe à Ser Educacional, mas consiste em um traço comum a praticamente todas do setor educacional privado-mercantil e financeirizado. Em seu Formulário de Referência de 2022, a Ânima Educação afirma: “nosso sucesso também depende da eficácia de nossos programas de vendas, *marketing* e publicidade para a captação de novos estudantes”.

A partir de consulta ao *website* oficial da instituição Anhanguera, verificamos na página inicial uma oferta promocional que alegava a viabilidade de pagar apenas R\$ 9,90 na primeira mensalidade de cursos nas modalidades de educação a distância e híbrido (Figura 3.2). As condições para a contratação de tal promoção estavam discretamente alocadas em um formato de texto de *link* não-clicável, obstaculizando o acesso direto de potenciais consumidores a tais informações. Ademais, o *site* onde constavam as condições promocionais⁷¹, acessado por nós, pouco esclarecia e pouco conduzia os caminhos para o acesso às condições específicas da promoção destacada com grande imponência na *homepage* do *site* da empresa.

Figura 3.2. Página inicial do site da Anhanguera



Fonte: Anhanguera (maio de 2023).

Discutimos anteriormente que, em função da crescente supressão do provisionamento público e da conseqüente privatização e mercantilização de serviços essenciais à população, as classes empobrecidas tiveram suas possibilidades de acesso à educação minadas – uma vez que o acesso se tornou, sucessivamente, dependente das capacidades individuais de pagamento. Esse crescente quadro de neoliberalização de países em desenvolvimento pós-1990, endossado

⁷¹ Disponível em: <<https://vestibulares.com.br/regulamentos>>. Acesso em: 17 mai. 2023.

por instituições que impulsionaram a privatização dos aparelhos estatais e a mercadorização de bens comuns, foi acompanhado pelo discurso profético sobre as novas Tecnologias da Informação e Comunicação e seu potencial para impulsionar uma denominada “sociedade digital” (LIMA, 2006). Dentre os potenciais benefícios econômicos e sociais da conectividade mundial estava a suposta superação de desigualdades de renda e socioterritoriais.

Diante da atual conjuntura de escassez de recursos destinados ao financiamento estudantil por parte do governo federal, faz-se necessário considerar que a educação a distância tem assumido um papel preponderante no âmbito das empresas que, anteriormente, capturavam do FIES a maior parte de suas receitas (SANTOS, 2018). É nesse sentido que se observa, sobretudo a partir de 2017, o movimento de “transformação digital” instituído pela Cogna Educação (à época, Kroton Educacional), YDUQS (à época, Estácio Participações), Ânima Educação e Ser Educacional. Trata-se, no limite, de uma estratégia de mercado impulsionada por e para agentes financeiros, voltada à captação das classes de renda média e baixa da população, revelando um mecanismo último e atualizado de acumulação ampliada dos agentes do setor.

Em seu último Relatório de Sustentabilidade, a Cogna (2021) apontou que 91% de seu alunado da modalidade de educação superior a distância “100% *on-line*” cursou a maior parte do ensino médio em escolas públicas, apenas 15% não trabalham e 79% são os principais responsáveis pelo pagamento de suas mensalidades. A empresa ainda destaca que, durante a pandemia de Covid-19 (2020 e 2021), 60% dos alunos tiveram diminuição na renda pessoal.

Em um caso como o brasileiro, cuja centralidade da oferta de cursos de educação a distância está nas mãos do setor privado, a integração de grupos excluídos do ensino superior ocorre, inevitavelmente, via contratação individual de cursos de graduação a distância, geralmente por valores mais baixos que cursos presenciais⁷². Ao realizar a análise do valor das mensalidades das empresas Kroton e Estácio quando estas almejavam realizar uma fusão em 2017, o Departamento de Estudos Econômicos do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (DEE/CADE) identificou que: “[...] as mensalidades do EAD tendem a ser inferiores às do presencial porque os custos por aluno do EAD são menores que o presencial”⁷³

⁷² Há uma dificuldade de cunho metodológico que se refere ao levantamento detalhado de mensalidades de cursos de graduação a distância por parte das empresas do setor educacional de modo geral. Oscilações de preços quanto aos diferentes cursos (dentre os mais prestigiados pelo mercado e os menos) podem ocorrer, bem como diferenciações em planos ofertados pelas empresas. Potenciais estratégias para driblar tal impasse podem se dar pela simulação de contratações de serviços educacionais de cada uma das empresas e seus múltiplos cursos, pela análise de materiais publicitários, bem como pela realização de entrevistas com estudantes-consumidores. Urge a necessidade de estudos que aprofundem a análise nesse sentido.

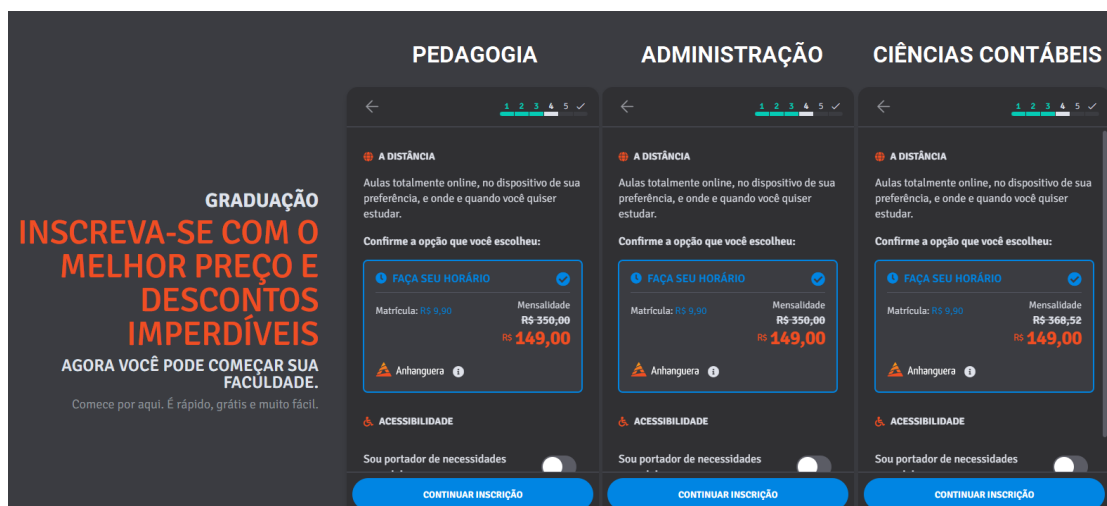
⁷³ Informações detalhadas sobre as mensalidades dos grupos, na versão pública desta nota técnica, são dadas como confidenciais.

(CADE, 2017, p. 8).

Em consonância, segundo dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2022, p. 70), o valor médio das mensalidades em cursos de ensino superior privado no Brasil em 2022 (desconsiderando cursos da área da Saúde) era de R\$ 977,00 para a modalidade presencial e R\$ 302,00 para a modalidade EAD. Ao realizar uma avaliação estatística por quartis (medidas que não são afetadas por valores extremos), observa-se que o valor do 1º quartil (Q_1)⁷⁴ de mensalidades em cursos presenciais era de R\$ 500,00, enquanto que para os cursos EAD era de R\$ 169,00. Em materiais publicitários de subsidiárias do setor educacional privado-mercantil-financeirizado, é possível evidenciar anúncios de cursos 100% *on-line* a partir de R\$ 99,00.

De acordo com o SEMESP (2022), os três cursos de graduação mais buscados na modalidade EAD pela rede privada são Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis. Para fins demonstrativos, em levantamento realizado por nós no site da empresa Anhanguera, projetamos três contratações, uma para cada um dos cursos supracitados⁷⁵. Evidenciou-se que, em todos os casos, o valor das mensalidades com um “desconto” era de R\$ 149,00 (Figura 3.3). Valores semelhantes são encontrados em empresas como a Anhembi Morumbi e Estácio, subsidiárias de *holdings* do SEPMF.

Figura 3.3. Preços de mensalidades em cursos de graduação a distância da empresa Anhanguera



Fonte: Anhanguera (maio de 2023). Organização nossa.

As constatações até agora elencadas permitem-nos inferir que os preços praticados na

⁷⁴ Primeiro quartil “[...] é o valor do conjunto de dados que delimita os 25% menores valores, ou seja, deixa 25% das observações abaixo e 75% das observações acima (SEMESP, 2021, p. 73).

⁷⁵ Para a projeção, selecionamos um polo EAD localizado no bairro da Liberdade, em São Paulo – SP.

modalidade EAD por empresas de ensino do setor privado-mercantil-financeirizado são altamente competitivos. Para empresas de ensino de grande porte, como a Kroton/Cogna e a Estácio/YDUQS, uma vez viabilizada a plataforma de ensino, a oferta de cursos a distância é muito menos dispendiosa que a oferta e manutenção da modalidade presencial de ensino, conferindo uma condição típica dos negócios escaláveis. A redução de gastos a partir, por exemplo, da possibilidade do aumento do número de estudantes por professor em ambientes digitais, é um dado glorificado pelo Banco Mundial desde os anos 1990⁷⁶.

Ainda segundo o Banco Mundial (1995, p. 5), os custos mais baixos relacionados à oferta de cursos a distância são atrativos tanto aos estudantes (por meio de mensalidades barateadas) como para os provedores do setor privado, tanto em função dos custos de manutenção reduzidos dada a reprodutibilidade de conteúdos didáticos em ambientes digitais, tanto pela concentração de maior número de alunos por professor, ou ainda pela dispensa de professores para a contratação de tutores da EAD.

De fato, a “transição para o digital” assumida pelas empresas, sobretudo após 2017, refere-se a uma reestruturação organizacional e produtiva de amplo investimento. No entanto, há que se considerar que os custos desse processo são assumidos, em grande parte, pelo Estado e por fundos de investimento por trás das planilhas financeiras destas corporações, que possuem capital aberto na Bolsa de Valores. Apenas no âmbito estatal, apoios financeiros milionários auxiliam anualmente empresas como a YDUQS (2023a, p. 28), que aponta ter recebido nos últimos três anos benefícios e créditos fiscais que somam R\$ 900 milhões. Nesse sentido, podemos inferir que a transição para um modelo digital, apesar de ter custos, não é tão onerosa às empresas. Daí uma das possibilidades destas corporações em manter cursos tão baratos e de dissolver quaisquer condições de concorrência com instituições privadas de ensino de menor porte ou presenciais. Outras possibilidades são aportes financeiros de fundos de investimento (como frequentemente observado na história recente do setor empresarial da educação) ou a precarização e exploração de trabalhadores (docentes e outros) como medidas de otimização da rentabilidade.

Ao considerar que, desde os anos 1990, o setor educacional privado opera sob uma lógica privado-mercantil, a busca por alternativas de menor custo (e, portanto, mais competitivas) é evidentemente mais atrativa. A combinação dessa lógica com crises econômicas e ondas inflacionárias limitadoras do poder de compra da população mais

⁷⁶ “Los programas de educación a distancia son generalmente mucho menos costosos que los programas universitarios corrientes, dado el más alto número de estudiantes por maestro” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

vulnerável torna a busca por cursos mais baratos uma das poucas, se não a única alternativa viável, para que parcela significativa da população acesse o ensino superior. Nesse jogo, o “útil” à grande parte da população brasileira se une ao muito rentável às empresas.

3.2.2. Razões temporais: *quem e quando?*

Para além da viabilidade financeira, a flexibilidade temporal figura como um dos traços mais atrativos atribuídos à educação a distância. Os dados do perfil dos alunos matriculados no ensino superior na modalidade EAD revelam-nos que a maioria deles concilia, na medida do possível, seus estudos com o trabalho remunerado. Em outros termos, parte significativa do cotidiano de estudantes da EAD é reservada a uma ocupação irrevogável que impacta diretamente sua disponibilidade de tempo para a formação superior.

Ademais, considerando as intrincadas e desiguais interseções entre trabalho e gênero na sociedade moderna (DEDECCA, 2009), é possível argumentar que o ensino a distância proporciona às mulheres, frequentemente envolvidas em atividades que vão além do trabalho remunerado, uma maior flexibilidade na administração de seus horários. Ao levar em conta as jornadas duplicadas ou triplicadas por responsabilidades parentais, pelo trabalho doméstico ou ainda por trabalhos voluntários, consideramos não ser ocasional que 63% das matrículas na rede Kroton, cujo foco principal é o ensino superior a distância, sejam de mulheres (COGNA, 2023b). Diante destas circunstâncias, projetos como o “Mães Produtivas”⁷⁷, da UNINASSAU, emergem como “ações de responsabilidade social” que expressam certa preocupação e pertinência, mas que, no limite, simbolizam estratégias de captação de novos estudantes-consumidores de seus serviços.

Discutimos anteriormente que a educação superior na modalidade a distância alcança o espaço da vida de milhões de cidadãos. Caberiam, aqui, inumeráveis situações elencáveis. No entanto, consideramos possível inserir muitas delas no seio de um mesmo processo: o da aceleração contemporânea (SANTOS, 2017 [1996]), por nós já sublinhado.

Nos termos de Santos (2017 [1996]), o cotidiano figura como a quinta dimensão do espaço. No contexto globalitário, tal cotidiano está saturado de símbolos mercantis e cada vez mais orientado pela vertigem do tempo – sobretudo nos grandes centros urbanos. Nestes lugares, que também concentram a maioria dos polos EAD das empresas educacionais e seus estudantes, o atributo da flexibilidade temporal ganha potência e relevância. A possibilidade de

⁷⁷ Disponível em: <<https://social.uninassau.edu.br/maes-produtivas/>>. Acesso em 12 ago. 2023.

cumprir atividades didático-pedagógicas via computador ou *smartphone* com acesso à internet e a necessidade esporádica de comparecer presencialmente em polos para a realização de avaliações oferecem uma solução relativamente eficaz para evitar tempos longos e dispendiosos de condução na rotina diária dos estudantes – sobretudo àqueles que trabalham e possuem outras obrigações.

A educação a distância figura como uma modalidade capaz de ser personalizada à rotina individual de seus estudantes. Dessa condição, abrilhantam-se narrativas como “faça aulas *on-line* com toda a liberdade que sua rotina pede”, “estude no seu tempo e do seu jeito” ou “seguir o seu ritmo, seja qual for” (Figura 3.4).

Figura 3.4. Apologia à flexibilidade temporal da EAD em materiais publicitários do SEPMF



Fonte: Anhanguera (2023); Estácio (2023); UNINASSAU (2023). Organização nossa.

Nos termos de Hartog (2013, p. 148-9), no mundo atual, onde “o presente tornou-se o horizonte”, a valorização do imediato ganha centralidade. Trata-se de uma “hipersofreguidão”, um sentido de urgência relacionado ao mito da velocidade (SANTOS, 1999). Sob este regime de temporalidade, a obsessão por controlar o tempo cada vez mais e, até mesmo suprimi-lo, tornou-se uma experiência amplamente compartilhada e naturalizada. Hoje, tal regime impacta diretamente a educação superior brasileira, conforme é possível evidenciar pelo crescimento substancial de cursos a distância nos últimos anos.

Embora a flexibilidade temporal seja uma vantagem factível da EAD, é crucial reconhecer e abordar os impactos menos evidentes associados a este novo paradigma educacional caracterizado por cursos aligeirados e pela condensação de conteúdos digitais na formação dos estudantes de ensino superior. Assim, a ênfase na flexibilidade temporal, no mais das vezes, pode eclipsar a complexidade e a profundidade necessárias para uma educação e formação verdadeiramente enriquecedoras e garantidoras de uma cidadania plena.

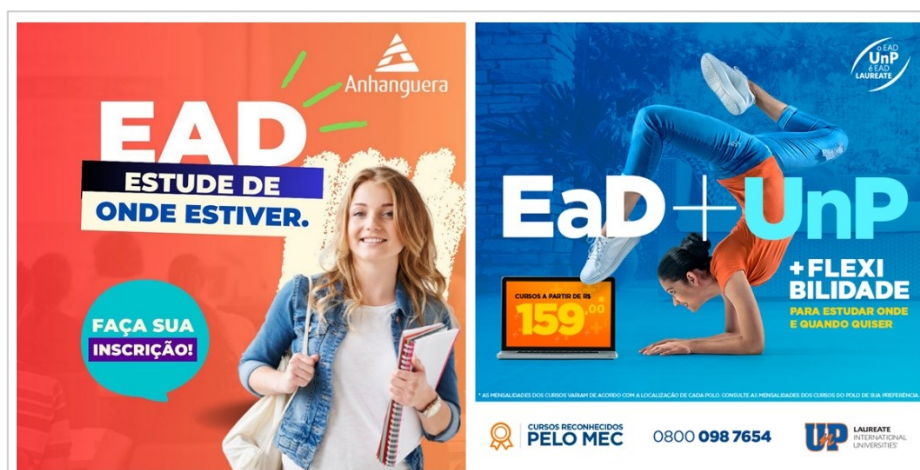
3.2.3. Razões locacionais: *quem e onde?*

A trama da rede de infraestrutura e de serviços voltada à oferta e ao consumo do ensino a distância é muito mais ampla e complexa do que mapas e dados são capazes de revelar. Tal rede se materializa no território a partir de pontos fixos (como os polos das instituições de ensino e domicílios de estudantes conectados à internet) e também “pontos móveis” (como os *smartphones* e demais dispositivos utilizados no cotidiano pela sociedade).

Pontos fixos são, por sua natureza relativamente estática, mais facilmente identificáveis. Há que se considerar, entretanto, o fato de que nem sempre eles figuram como os objetos mais acionados na operação da educação a distância; polos EAD, por exemplo, são visitados de forma presencial esporadicamente.

O espaço residencial dos estudantes – que supomos ser o lugar onde a maior parte deles consome cursos a distância – também pode ser identificado, ainda que tal procedimento seja metodologicamente impraticável nas mesmas proporções que a identificação de polos EAD no tecido urbano. Há ainda que se considerar, em função das potencialidades das novas tecnologias informacionais e comunicacionais, a possibilidade de alunos acessarem seus cursos fora de seu ambiente doméstico – como durante seus deslocamentos urbanos diários, por meio de *smartphones*, *tablets* ou outros dispositivos com acesso à internet ou à rede 4G e 5G, numa tentativa de otimizar seu tempo.

Figura 3.5. Apologia à flexibilidade locacional da EAD em materiais publicitários do SEPMF



Fonte: Anhanguera (2023); UnP (2023). Organização nossa.

É nesse sentido que a concepção da “flexibilidade espacial” (encontrada em documentos de organizações internacionais), que na verdade mais significa uma flexibilidade locacional ou

de mobilidade geográfica, emerge como fator atrativo da modalidade EAD (Figura 3.5). Como defendem as empresas de ensino, “os cursos 100% digital [*sic*], tem como concepção [...] uma relação de aprendizagem que supere as dimensões de espaço/tempo [...]” (ÂNIMA, 2023b, p. 95). Ou ainda, como alega a YDUQS, “a existência de cursos da modalidade digital em diversos polos também contribui para o acesso à educação de pessoas com disponibilidade limitada para frequentar cursos presenciais [...]” (YDUQS, 2022, p. 26). Renda, tempo e localização tornam-se fatores intimamente associados na capilarização das redes da EAD no território brasileiro.

Cabe-nos questionar, do ponto de vista da Geografia, até onde e até quem a educação a distância é capaz de alcançar no território brasileiro. A ideia da “superação do espaço”, tão referida em documentos de organizações internacionais e em materiais publicitários das empresas de ensino, é, efetivamente, aplicável a todas as situações geográficas?

Um primeiro ponto a ser contestado nesta ideia é de que, no contexto de globalização, o espaço se esvaziou ou perdeu sua importância em função do “encurtamento das distâncias” propiciado pelas novas tecnologias informacionais e comunicacionais. Tal afirmação tecnicista implica, num primeiro momento, a redução do espaço à uma dimensão puramente geométrica (DIAS, 2000 [1995]) – a qual estaria “obsoleta” em função do movimento de aceleração contemporâneo.

O espaço, na verdade, tornou-se ainda mais complexo, é cada vez mais equipado por sistemas de objetos que permitem uma sensação de “encurtamento das distâncias” em função da unicidade técnica e da consequente convergência dos momentos (ORTIZ, 2007 [1994]; SANTOS, 2017 [1996]). Objetos técnicos como os satélites, redes de fibra ótica, a internet, computadores e *smartphones* permitem, portanto, a “superação da barreira da não contiguidade” (BERTOLLO, 2019, p. 66), mas não a superação do espaço geográfico.

Ademais, segundo o Banco Mundial (2004, p. 34), “as novas tecnologias baseadas no uso de satélites e da Internet prometem levar esse tipo de educação a grupos cada vez maiores, não apenas para aqueles que vivem em áreas remotas e pouco povoadas, mas também em localidades com concentrações urbanas”. Apuramos anteriormente que os sistemas de objetos, por mais banais que sejam, não se materializam de forma homogênea Brasil – dados de “uma integração seletiva e uma conexão parcial do território” (BERTOLLO, 2019). Por conseguinte, nem todos os lugares são influenciados pela mesma percepção de um tempo acelerado. Nesse sentido, cabe-nos retomar a questão já aludida: até onde e até quem a educação a distância é capaz de alcançar no território brasileiro?

No final da primeira década deste século, Santos (2008, p. 23) questionou:

[...] será que o ensino superior a distância, no Brasil, está chegando realmente nos lugares aonde o ensino presencial não chega e atendendo aos grupos e as suas necessidades? Até que ponto o processo de expansão, no nível superior, não segue os mesmos passos da educação presencial no que se refere aos espaços geográficos e às áreas de expansão? A expansão da EaD nesse nível de ensino atende às necessidades de interiorização de ensino superior ou às tendências de mercados?

A educação superior a distância é difundida e se capilariza a passos largos via setor privado no Brasil, principalmente a partir do ano de 2017. Há que se considerar, entretanto, a forma como essa difusão e capilarização ocorre e a quem ela é capaz de alcançar. Hoje, a EAD cresce, principalmente, em grandes centros urbanos, em muito veiculada às noções de flexibilidade financeira, temporal e espacial, largamente impressas pela publicidade das empresas de ensino e pelas receitas de organismos internacionais.

Nas metrópoles, onde a aceleração contemporânea ganha maior expressividade por conta do adensamento técnico e informacional, bem como também onde estão concentrados os “pobres urbanos” (SANTOS, 2005 [1993]), a EAD demonstra vigorar com maior força que em espaços não-metropolitanos – ainda que, longe de vigorar de forma igualitária.

Em cidades pequenas, especialmente aqueles com patamar demográfico inferior a 20 mil habitantes, observa-se uma escassez notável na oferta de educação a distância por parte de corporações do setor educacional privado-mercantil-financeirizado. Esse cenário suscita questionamentos quanto à verdadeira intenção da expansão territorial e econômica de empresas que ofertam cursos de educação superior a distância no Brasil. Como podemos discutir sobre a flexibilidade locacional do acesso ao ensino superior em contextos geográficos limitantes ao exercício da educação a distância? O “quem” abrangido pelo serviço das empresas de ensino é, geralmente, também definido por “onde” se está inserido, segundo critérios estritamente mercadológicos.

Conclusões

Pelo expurgo da dupla tirânica da educação

Procuramos, ao longo desta pesquisa, explorar a interseção entre a financeirização e a digitalização do ensino superior e sua materialização no território brasileiro. Longe de esgotar todas as possibilidades de discussão sobre esta temática, condensamos no corpo desta redação elementos que julgamos essenciais, mas que devem ser permanentemente revisitados, atualizados e complementados, visando estabelecer uma análise mais abrangente e dinâmica de um mundo, ou melhor, de uma totalidade em constante movimento.

Nas últimas décadas, a transformação estrutural e sistêmica do capitalismo, em muito engendrada e impulsionada pela razão neoliberal, instituiu um novo regime de acumulação baseado na primazia das finanças e, de modo mais amplo, projetou um novo modelo de sociedade regido pelo imperativo da competitividade. Como sublinhou Santos (1999, p. 27), “a competitividade, avareza que não se esconde, age como uma guerra declarada, e, apontada como único caminho, permeia a vida social e acaba por se impor como uma regra de existência”. Nesse sentido, é lícito afirmar que a financeirização se realizou, mais que na esfera econômica, em diversos âmbitos da sociedade, ganhando expressão material no território. A tirania do dinheiro, sob a égide e a insaciabilidade da finança (CHESNAIS, 2005), no entanto, não se dinamiza de forma isolada.

O processo em curso de digitalização da economia, dos conteúdos do território e de muitas práticas sociais contemporâneas, traduzido pelo tensionamento da formação socioespacial por meio da profusão das novas tecnologias digitais, é hoje fundamentado pela violência da informação, que se encarrega da produção de uma narrativa operacional à legitimação e implementação de cada vez mais “soluções tecnológicas” para os problemas do mundo contemporâneo. Esse discurso é, ao mesmo tempo, operacional à pavimentação dos caminhos necessários para tornar fluidas as ações da violência do dinheiro, hoje em muito caracterizada pela financeirização, tornando-a onipresente em diferentes âmbitos da vida social, como a educação. Trata-se de uma “totalidade do diabo” (SANTOS, 1979), isto é, de um movimento totalizante e totalitário, planejado para se encaminhar numa dada direção, segundo os comandos dos agentes que regem a mundialização do capital no atual período histórico.

Como afirmou Santos (2015, p. 44 [2000]), “se o dinheiro em estado puro se tornou despótico, isso também se deve ao fato de que tudo se torna valor de troca”. Nas últimas décadas, a educação, atividade fundamental para a reprodução social de qualquer sociedade e que deveria ser tratada como um direito de todos, passou por uma transformação significativa, sendo convertida em um serviço negociável e altamente lucrativo. Paralelamente, foi reconhecido na área da educação o potencial de implementar "soluções tecnológicas" que, teoricamente, poderiam sanar problemas históricos relacionados à defasagem educacional em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Nesse contexto, simultaneamente à criação de uma "indústria global da educação", emergiu uma "indústria potencialmente consumidora" do avanço tecnológico proveniente de uma "indústria tecnológica" também em desenvolvimento, predominantemente originária de países centrais da economia capitalista. Não é casual que, cada vez mais frequentemente, corporações tecnológicas estrangeiras, como Google e Microsoft, penetrem em diferentes níveis de ensino no território brasileiro a partir da oferta de seus produtos e serviços.

Vale ressaltar que, sob o atual regime de acumulação da predominância financeira, entidades como as gestoras de ativos financeiros, como o grupo BlackRock, investem capital não apenas no mercado educacional brasileiro, mas também nas empresas tecnológicas com as quais este setor estabelece parcerias em busca da modernização de seus negócios. O “*Big Money*”, presente nas “*Big Techs*” (PETERS, 2021), também se insere nas “*Big Eds*”. Nesse sentido, a relação entre financeirização e digitalização é complexificada, estendendo seus tentáculos sobre a educação. Cabe-nos desnudar, constantemente, os coordenadores da “totalidade diabólica” que hoje conduzem e impulsionam este processo. Acreditamos que este é um passo introdutório crucial para delinear os caminhos para expurgar as tiranias do dinheiro e da informação do cenário educacional brasileiro.

Nesses termos, consideramos importante pontuar que, como toda técnica, a digitalização, ela própria, não configura uma forma de violência, visto que não age por si só. O problema reside, na verdade, nos usos políticos e econômicos que orientam a atual instrumentalização da digitalização, voltada quase exclusivamente para finalidades de acumulação ampliada de poucos agentes e, assim, reveladora tanto por uma violência do dinheiro, que a cada vez mais o permite tornar fluido e a tudo alcançar, quanto por uma violência da informação, que tem por objetivo capturar, converter, induzir e comoditificar valores, comportamentos e práticas sociais. Há que se pensar, nesse sentido, outras formas possíveis de emprego da digitalização, ante um horizonte mais cívico, menos mercantil e capaz de socializar possíveis ganhos.

Quadro I. Estados da técnica, da política e psicofera de afirmação dos processos de financeirização e digitalização do Ensino Superior no Brasil contemporâneo

ESTADO DA POLÍTICA	ESTADO DAS TÉCNICAS
Década de 1990	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neoliberalização e Reforma do Aparelho do Estado ▪ Criação da OMC e enquadramento da educação como serviço negociável ▪ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ▪ Surgimento do setor educacional privado-mercantil ▪ Educação a distância reconhecida legalmente ▪ Estímulos de organismos internacionais para a implementação de cursos a distância 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centralidade do computador e crescimento da internet ▪ Informatização do território, da economia e da sociedade ▪ Surgimento e difusão inicial de equipamentos digitalizados
Década de 2000	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simbiose entre Estado e mercado ▪ Entrada de fundos de investimento nacionais e internacionais no setor educacional privado ▪ Afirmação e potencialização de políticas públicas de financiamento para o ensino superior privado (FIES e Prouni) ▪ Captura e instrumentalização de fundos públicos pelo setor educacional privado ▪ Abertura de capital (IPO) das empresas de ensino na Bolsa de Valores e estímulo para operações de aquisições e fusões ▪ Conformação do setor educacional privado-mercantil-financeirizado ▪ Educação a distância reconhecida como modalidade de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profusão e banalização de dispositivos técnicos, como computadores e dispositivos móveis (<i>notebook</i>, celulares) ▪ Crescimento do número de usuários de internet ▪ Digitalização crescente do território, da economia e da sociedade
Década de 2010	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidação e oligopolização de grandes grupos educacionais financeirizados, Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional ▪ Esvaziamento de recursos públicos na educação ▪ Estratégias de “transformação digital” e flexibilização regulatória da modalidade de educação a distância 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capilarização territorial do acesso à internet via <i>smartphones</i> ▪ Monopólios ciberespaciais, como Google e Microsoft ▪ Plataformização e dataficação das relações sociais
Década de 2020 (em andamento)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centralidade da oferta de cursos de ensino superior a distância pelo setor privado ▪ Educação a distância como principal forma de ingresso no ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusão territorial educação superior a distância via polos EAD e uso de tecnologias digitais

ESTADO DOS ESPÍRITOS - Psicofera neoliberal

Fonte: Elaboração nossa.

Com base nas discussões tecidas neste trabalho, verificamos que a atual situação da educação superior no Brasil está fundamentada em três esferas: uma esfera normativa, uma tecnosfera e uma psicofera. Estas conformam um estado da política, um estado das técnicas e

um “estado dos espíritos” (Quadro I) que tornam possível a validação empírica de nossa hipótese a partir dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações que constituem o espaço geográfico.

Grosso modo, a primeira esfera se refere às normas internas, mas em muito alinhadas às normas e regras de fora (internacionais), resultantes de um estado da política marcado pela simbiose entre Estado e mercado, que aufere a possibilidade de entrada de fundos financeiros (nacionais e estrangeiros) na educação, o acionamento estratégico de fundos públicos pelo setor educacional privado, a abertura de capital de empresas de ensino na Bolsa de Valores, a realização de operações de fusões e aquisições e a flexibilização regulatória da expansão da educação a distância no Brasil.

A segunda esfera, sumariamente, se refere a um estado das técnicas marcado pela profusão de vetores técnicos e informacionais no território e sobre a sociedade, hoje tensionados pelas novas tecnologias digitais. Essa tecnosfera, no entanto, adquire uma configuração territorial altamente seletiva e geograficamente desigual. Embora o meio técnico-científico-informacional, hoje, seja marcado pela materialização de uma tecnosfera sofisticada e potencialmente transformadora, permanecem espaços opacos e rarefações relativas às técnicas informacionais e comunicacionais, que excluem ou inserem precariamente determinados lugares e pessoas, visto que tal tecnosfera é orientada por interesses essencialmente mercantis.

Finalmente, e de modo também resumido, a terceira esfera remete à emergência de uma psicofera neoliberal que se alastra no imaginário coletivo e impõe novos valores competitivos e comportamentos individualistas às empresas, aos governos e à sociedade, criando o máximo de “situações de mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016) possíveis nas últimas décadas. No cerne da aceleração contemporânea, a sociedade ritmada segundo o regime do presentismo, em que a imediatez se impõe como um imperativo (HARTOG, 2013), sofre uma mutação em sua relação com o tempo, sendo cada vez mais induzida a estar sincronizada ao tempo despótico das corporações. É nesse sentido que, somada a situação de inacessibilidade de grande parte da população ao ensino superior em sua forma convencional (presencial), mais a complexificação da tecnosfera nas últimas décadas, cursos cada vez mais flexíveis e aligeirados, ideais ao “tempo real”, se proliferam no território.

A elaboração e afirmação destas três esferas – trabalho restrito a poucos agentes e endereçado aos interesses de também poucos agentes hegemônicos do período – viabilizou a conversão da educação e mesmo o território brasileiro em um vasto e atrativo “mercado educacional” nos últimos anos, intimamente vinculado às necessidades do mercado financeiro mundial. Também tornou possível a expansão de modelos de negócio baseados, principalmente,

na “digitalização” e na denominada “transformação digital”. No início desta década, tais movimentos parecem tomar frente no quadro da educação superior brasileira.

No cerne desta dinâmica, vimos, polos de educação a distância geridos por “parceiros locais” se tornaram os fixos geográficos mais visíveis da difusão do ensino superior a distância no Brasil. Há, no entanto, uma série de questões que ainda permanece em aberto e que deve ganhar corpo em trabalhos futuros: quem são, detalhadamente, estes parceiros locais? Quais os critérios elencados pelas empresas para abertura ou não de novos polos de educação a distância em determinados lugares? Há algum controle ou supervisão das empresas em relação aos parceiros locais que atuam na expansão dos polos EAD? Quais são as métricas ou indicadores utilizados pelas empresas para avaliar o desempenho dos polos de educação a distância e decidir sobre a continuidade ou encerramento das operações em determinadas localidades?

Outra questão fundamental, sobretudo ao se tratar da imbricação entre financeirização e digitalização da educação, reside na transformação ocorrida nas relações de trabalho docente. Como discutiu Seki (2020), movimentos de reestruturação de corporações de ensino, no cerne da financeirização da educação, são acompanhados, em muito, pela padronização dos processos organizacionais por meio de tecnologias digitais e pela demissão em massa de docentes, agora substituídos por conteúdos digitalizados que podem ser reproduzidos de forma ilimitada. Como também apontaram Piolli e Sousa (2017, p. 151), o crescimento da modalidade de educação a distância “tem se mostrado uma forma artilosa de precarização e intensificação do trabalho docente, porque sob a aparente flexibilidade, esconde a superexploração do trabalho”. A concentração de mais alunos por professor nestes cursos – algo celebrado por organismos como o Banco Mundial – reduz os custos das instituições de ensino às custas de sobrecarga de trabalho de professores, o que implica em precarização do trabalho e mesmo em precarização da qualidade destes cursos – mais uma vez expressões da avareza do capital financeiro que os controla. Nesse sentido, cabe-nos questionar frequentemente a inserção e o papel da classe docente no atual paradigma reticular da educação financeirizada.

Frente aos desafios impostos pela ganância do capital financeiro e pela influência insidiosa da digitalização sob seu domínio, a reflexão sobre a vitalidade da educação superior emerge como um farol orientador, iluminando possíveis trajetórias alternativas. Como afirmado por Lapavitsas (2013), a resistência à financeirização deve abarcar diversas frentes, sendo uma delas a reafirmação da importância da educação pública. No contexto brasileiro, essa reafirmação exige não apenas a libertação da educação das garras do setor privado, mas também a valorização intrínseca de seu propósito fundamental: conhecer e transformar a realidade para assegurar a cidadania plena. Isso implica em uma abordagem que transcenda a mera formação

profissional, demandando a atualização abrangente do sistema público para efetivamente alcançar toda a população, em todos os lugares.

É imperativo reconhecer a educação como um bem social fundamental, capaz não apenas de impulsionar a ascensão individual, mas também de contribuir para o desenvolvimento coletivo e a construção de uma sociedade mais equitativa. Dessa forma, investir na qualidade e acessibilidade da educação superior não apenas contrapõe as tendências nocivas da financeirização, mas também fortalece os alicerces para uma sociedade mais justa, onde o conhecimento é um instrumento de emancipação e transformação.

Na presente conjuntura, é incontestável que a plena cidadania não deve ser reservada exclusivamente aos brasileiros que residem nos centros urbanos mais populosos, onde a disponibilidade de ensino, tanto público quanto privado, é mais ampla. Mesmo com a extensão da oferta de cursos superiores na modalidade EAD para praticamente todo o território, persiste, até hoje, o paradoxo da educação superior no Brasil, fundamentado essencialmente em fatores territoriais. Observamos que, apesar do avanço das possibilidades técnicas no território nos últimos anos, isso não implica necessariamente na ampliação do acesso ao ensino superior de qualidade para a maioria da população brasileira.

Reconhecer as desigualdades sociais e territoriais é, portanto, tarefa fundamental, pois estas definem o acesso à educação, configurando uma cidadania restrita a determinados lugares e a determinadas classes. Embora o ensino a distância tenha sido apresentado como uma “ponte” para as regiões lidas como “remotas”, sua implementação revela-se insuficiente e precária, agravando as disparidades em vez de mitigá-las. Nesses termos, a busca por soluções eficazes na expansão do ensino superior, especialmente em modalidades inclusivas e de qualidade, torna-se um imperativo à efetivação de uma cidadania plena, voltada à todas as gentes e para o conjunto do território.

Referências

- AMARAL, Marisa Silva. **Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo**. 2012. Tese (Doutorado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2012.
- ANHANGUERA. **Seja parceiro Anhanguera**. 2023b. Disponível em: <<https://www.sejaparceroanhanguera.com.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- ANHANGUERA. **Unidades e polos**. 2023a. Disponível em: <<https://www.anhanguera.com/unidades/>>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- ANHEMBI MORUMBI. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://portal.anhemi.br/unidades/>>. Acesso em: 04 mai. 2023..
- ÂNIMA Educação. **Divulgação de Resultados - 4T22**, 2023a. Disponível em: <<https://ri.animaeducacao.com.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- ÂNIMA Educação. **Formulário de Referência 2015**, 2016. Disponível em: <https://ri.animaeducacao.com.br/List.aspx?idCanal=6ql8C4wok4Z/nWa4YULT8w==&ano=2016&linguagem=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ÂNIMA Educação. **Formulário de Referência 2021**, v. 3, 2021. Disponível em: <https://ri.animaeducacao.com.br/List.aspx?idCanal=6ql8C4wok4Z/nWa4YULT8w==&ano=2021&linguagem=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ÂNIMA Educação. **Formulário de Referência 2022**, v. 8, 2023b. Disponível em: <<https://ri.animaeducacao.com.br/List.aspx?idCanal=6ql8C4wok4Z/nWa4YULT8w==&ano=2022>>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 335-351, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>.
- ARROYO, Mónica. A vulnerabilidade dos territórios nacionais latino-americanos: o papel das finanças. In: LEMOS, Amália Inés Geraiges; SILVEIRA, María Laura; ARROYO, Mónica. **Questões territoriais na América Latina**. Buenos Aires: CLACSO/São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. p. 177-190.
- ARROYO, Mónica. Digitalização e financeirização do território: uma imbricação que se renova no capitalismo do século XXI. In: RENA, Natacha *et al.* (Orgs.). **Urbanismo biopolítico**. Belo Horizonte: Agência de Iniciativas Cidadãs, 2021. p. 143-156.
- AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**, v. 21, p. 7-26, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino

mundializado. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015b. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil—a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015a. <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i1.7371>.

BANCO MUNDIAL – BM. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D. C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1995.

BANCO MUNDIAL – BM. **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas**. Washington: BIRF/Banco Mundial, 2000.

BATISTA JR., Paulo Nogueira. **Consenso de Washington a visão neoliberal dos problemas da América Latina**. São Paulo: Consulta Popular, 1994.

BEAUDE, Boris. **Les fins d'Internet**. Limoges/Paris: Fyp/ISG, 2014.

BENAVIDES, Lina María Castro *et al.* Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. **Sensors**, v. 20, n. 11, p. 1-22, 2020. <https://doi.org/10.3390/s20113291>.

BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC; Annablume, 2002 [1995].

BERTOLLO, Mait. **A capilarização das redes de informação no território brasileiro pelo smartphone**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, 2019.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BLANDY, Beatriz; DOWBOR, Ladislau. Impactos da financeirização da educação brasileira: do Ensino Superior ao ciclo básico. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 4, p. 1848-1877, 2022. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1848-1877>.

BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian do. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 551-564, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300011>.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 1997a.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1997b.

BRASIL. Decreto nº 2.494, 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 67.660, de 25 de novembro de 1970. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Ciência Administrativa da UNA, MG. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 1970. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1970-11-25;67660>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Mapa de Governo Digital** – 1º Boletim, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/transformacao-digital/rede-nacional-de-governo-digital/mapa/boletim-mapa-de-governo-digital-2022_1a-edicao.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 2 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2

jan. 2001.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2017b.

BRASIL. Portaria nº 21, 21 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.138, de 2003. Proíbe o capital estrangeiro nas Instituições Educacionais Brasileiras. **Câmara dos Deputados**, DF, 2003.

BRENNEN, J. Scott; KREISS, Daniel. Digitalization. **The international encyclopedia of communication theory and philosophy**, p. 1-11, 2016.
<https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect111>.

BRENNER, Neil; PECK, Jamie; THEODORE, Nik. Após a neoliberalização?. **Cadernos Metrópole**, v. 14, n. 27, p. 15-39, 2012.

BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). **O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d' Água, 2017. p. 37-54.

CADE. **Nota técnica nº 07/2017/DEE/CADE**, 2017. Disponível em:
<<https://cdn.cade.gov.br/Portal/centrais-de-conteudo/publicacoes/estudos-economicos/notas-tecnicas/2017/nota-tecnica-n07-2017-ato-de-concentracao-08700006185201656.pdf>>.
Acesso em: 16 mai. 2023.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de educação**, v. 18, p. 761-776, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1999].

CASTILLO, Ricardo. Tecnologias da informação e organização do território brasileiro: monitoramento e fluidez. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de (Org.). **Território brasileiro: usos e abusos**. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 41-53.

CATAIA, Márcio Antônio. Território político: fundamento e fundação do Estado. **Sociedade & Natureza**, v. 23, p. 115-125, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1982-45132011000100010>.

CETIC.br. **TIC Domicílios - 2022**. Disponível em:
<https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2022/domicilios/>. Acesso em: 05 set. 2023.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 481-500, 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 8, 2020. <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.70063>.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e sociedade**, v. 4, n. 2, p. 1-30, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada: razões sociais e políticas, configuração e consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

COGNA Educação. **Formulário de Referência 2022**, v. 8, 2023b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/documentos-cvm/documentos-entregues-a-cvm/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COGNA Educação. **Release de resultados – 4T22**, 2023a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CONTEL, Fabio. As finanças e o espaço geográfico: contribuições centrais da Geografia francesa e da Geografia brasileira. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 61, n.1, p. 59-78, jan./jun. 2016. https://doi.org/10.21579/issn.2526-0375_2016_n1_art_3.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajетórias Geográficas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001 [1997].

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. Educação e mercado financeiro: um estudo sobre a Anhanguera, Estácio e Kroton (2007-2014). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, 2021. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23966>.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil: o caso da Anhanguera (2007-2013). **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 29, p. 372-395, 2019. <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3985>.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. **Tempo, trabalho e gênero**. Campinas: IE/ Unicamp, 2004.

DIAS, Leila Christina. Os sentidos da rede: notas para discussão. In: DIAS, Leila Christina; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da (Orgs.). **Redes, sociedades e territórios**. 3 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021 [2005]. p. 13-30.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**.

2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000 [1995]. p. 141-162.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

EPSTEIN, Gerald A. **Financialization and the World Economy**. Cheltenham; Northampton: Edward Elgar Publishing, 2005.

ESTÁCIO Participações. **Relatório Anual 2011**. 2012. Disponível em: <<https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=PJVk/isQguSaZO1i+2s+vg==&linguagem=pt>>. Acesso em: 25 set. 2023.

ESTÁCIO. **Formulário de inscrição**. Disponível em: <<https://estacio.br/inscricao/>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

ESTÁCIO. **Seja parceiro**. Disponível em: <<https://estacio.br/a-estacio/seja-parceiro>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FADERGS. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.fadergs.edu.br/unidades/>>. Acesso em: 07 mai. 2023.

FOSTER, John Bellamy; MAGDOFF, Fred. **The Great Financial Crisis: causes and consequences**. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2009. https://doi.org/10.14452/MR-062-05-2010-09_5.

GIRARDI, Ludmila. Representação do espaço e globalização do território: visões cartográficas da rede digital no Brasil. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 2, p. 241-258, 2014. <https://doi.org/10.54446/bcg.v4i2.154>.

GOBBLE, MaryAnne M. Digitalization, digitization, and innovation. **Research-Technology Management**, v. 61, n. 4, p. 56-59, 2018. <https://doi.org/10.1080/08956308.2018.1471280>.

GOMES, Cilene. Telecomunicações, informática e informação e a remodelação do território brasileiro. In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura (Orgs.). **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021 [2001]. p. 355-366.

GUTTMANN, Robert. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos Estudos CEBRAP**, [S.l.], n.82, p. 11-33, nov. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002008000300001>.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2008 [1992].

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2 ed. São Paulo: Edições

Loyola, 2011 [2008].

HASHIM, Mohamed Ashmel; TLEMSANI, Issam; MATTHEWS, Robin. Higher education strategy in digital transformation. **Education and Information Technologies**, p. 3171-3195, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>.

HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Abril Cultural, 1985 [1910].

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021, **Agência IBGE Notícias**, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 05 set. 2023.

IBMR. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.ibmr.br/unidades/>>. Acesso em: 08 mai. 2023.

IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. **Acesso à internet na região Norte do Brasil**, 2022. Disponível em: https://idec.org.br/arquivos/pesquisas-acesso-internet/idec_pesquisa-acesso-internet_acesso-internet-regiao-norte.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. **Acesso à internet movel pelas classes CDE**, 2021. Disponível em: https://idec.org.br/arquivos/pesquisas-acesso-internet/idec_pesquisa_internet-movel-pelas-classes-cde.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2008**: dados preliminares. Brasília, DF: INEP, 2008. https://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 09 ago. 2023.

IPAE - Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. **Pólos de educação a distância**, 2007. Disponível em: <https://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/85/index.htm>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ISRAEL, Carolina Batista. **Redes Digitais, Espaços de Poder**: sobre conflitos na reconfiguração da Internet e as estratégias de apropriação civil. 2019. Tese (Doutorado em Geografia Humana) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia, São Paulo, 2019.

KAHIL, Samira Peduti. Psicoesfera: a modernidade perversa. **Revista do Departamento de Geografia**. São Paulo: USP, n. 11, p. 217-220, 1997. <https://doi.org/10.7154/RDG.1997.0011.0016>.

KAHIL, Samira Peduti. Psicoesfera: uso corporativo da esfera técnica do território e o novo espírito do capitalismo. **Sociedade & Natureza**, v. 22, p. 475-485, 2010.

KAHIL, Samira Peduti. Uso do Território Brasileiro: uma questão política. In: **X Encontro de Geógrafos da América Latina Por uma Geografia Latino-Americana**: do labirinto da

- solidão ao espaço da solidariedade. São Paulo, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1982-45132010000300005>.
- KAHIL, Samira Peduti. Usos do território: uma questão política. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 10, n. 2, p. 26-36, 2012.
- KPMG. **Fusões e Aquisições: 2022 - 4º trimestre, 2023**. Disponível em: <<https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/br/pdf/2023/4/pesquisa-fusoes-e-aquisicoes-2022-4%C2%BA-trimestre.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- KRIPPNER, Greta R. The financialization of the American economy. **Socio-economic review**, v. 3, n. 2, p. 173-208, 2005. <https://doi.org/10.1093/SER/mwi008>.
- KROTON. **Comunicado ao Mercado**, 21 jul. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ioFI6>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- KROTON. **Formulário de Referência – 2015**. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/formulario-de-referencia/68fdabef1e72036a13bff5e9bde2bd69c90cecd5c4c779fb21c90f4777b67fc7/formulario_de_referencia_2015.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.
- KROTON. **Relatório de Sustentabilidade 2017**. Disponível em: https://esg.cogna.com.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio_sustentabilidade_cogna_2017.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.
- LAPAVITSAS, Costas. The financialization of capitalism: ‘Profiting without producing’. **City**, v. 17, n. 6, p. 792-805, 2013. <https://doi.org/10.1080/13604813.2013.853865>.
- LAPAVITSAS, Costas. Theorizing financialization. **Work, employment and society**, v. 25, n. 4, p. 611-626, 2011. <https://doi.org/10.1177/0950017011419708>.
- LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 9-29, 2021.
- LÊNIN, Vladimir I. **O Imperialismo, etapa superior do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2017 [1984].
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 19-47, 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p19>.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 147-177.
- LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAHLOW, Cerstin; HEDIGER, Andreas. Digital transformation in higher education- buzzword or opportunity?. **eLearn Mag.**, v. 2019, n. 5, p. 13, 2019.

<https://doi.org/10.1145/3329488/3331171>.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da Unesa. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 81-98, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100005>.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2013 [1894].

MATTOS, Miriam de C. C. M.; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Marco regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: uma análise histórico-crítica. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, 2019. <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.751>.

MESQUITA, Fernando. A graduação em Geografia no Brasil de 2010 a 2021: implicações regionais da crise econômica, política e pandêmica. **Geosul**, v. 38, n. 87, p. 542-565, 2023. <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2023.e93022>.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. Prefácio. In: SEKI, Allan Kenji Seki. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Em Debate, 2021. p. 13-18.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. **Revista Educação & Formação**, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421>.

MORAN, José Manuel. A educação a distância como opção estratégica. In: ARANTES, Valéria Amorim; VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

MOROZOV, Evgeny. **La locura del solucionismo tecnológico**. Katz Editores y Capital Intelectual, 2015.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2022**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). **O negócio da educação**: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p. 27-36.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 739-760, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 24-38.

- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 1. ed. 9. reimpr. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007 [1994].
- PARANÁ, Edemilson. A finança digitalizada: capitalismo financeiro e revolução informacional. Florianópolis: Insular, 2016.
- PARRA, Henrique *et al.* Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite for Education. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, p. 63-99, 2018. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2018v23n1p63>.
- PAULANI, Leda Maria. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos avançados**, v. 23, p. 25-39, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142009000200003>.
- PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. Redes, sistemas de transportes e as novas dinâmicas do território no período atual: notas sobre o caso brasileiro. **Sociedade & Natureza**, v. 21, p. 121-129, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1982-45132009000100008>.
- PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. Território e psicofera: o Brasil e os desafios sob o horizonte neoliberal. In: KAHIL, Samira (Org.). **O tamanho do Brasil: território de quem?**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021. p. 271-285.
- PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente; KAHIL, Samira Peduti. O território e as redes: considerações a partir das estratégias de grandes empresas. In: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de (org.) **Geografia: ações e reflexões**. Rio Claro: IGCE-UNESP/AGETEO, 2006. p. 213-226.
- PESSANHA, Roberto Moraes. Capitalismo sob a hegemonia financeira e o poder no Brasil. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, n. 21, 2021. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.19705>.
- PETERS, Nils. Como o Big Money moldou as Big Techs. **Outras Palavras**, 10 mai. 2023. Tradução: Mayrício Ayer. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/como-big-money-moldou-as-big-techs/>. Acesso em: 02 out. 2023.
- PITÁGORAS. **Lista de unidades**. Disponível em: <https://www.pitagoras.com.br/unidades/>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RAMA, Claudio. La internacionalización de la educación a distancia en América Latina. **Cuestiones de sociología**, n. 8, p. 63-76, 2012.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres. Matéria e espírito: o poder (des)organizador dos meios de comunicação. In: PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Brasil, território da desigualdade: descaminhos da modernização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Fundação Universitária José Bonifácio, 1991. p. 44-55.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Cátia Antonia. Impulsos globais e espaço urbano: sobre o novo economicismo. In: CLACSO (Org.). **O rosto urbano da América Latina**. Buenos Aires: CLASCO, 2004.

- RIBEIRO, Gustavo Ferreira. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior?. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 49, p. 137-156, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0034-73292006000200008>.
- RUAS, Claudia. Educação superior privada mercantil e seus oligopólios: a megafusão Anhanguera e Kroton. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação Centro-Oeste: Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social**. Goiânia: PUC-GO, 2014.
- SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. Marx e o Marxismo – **Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015.
- SADIN, Éric. **La vie algorithmique: critique de la raison numérique**. Paris: Éditions L'Échappée, 2015.
- SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 167-188, 2018. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82470>.
- SANTOS, Milton *et al.* **O papel ativo da geografia: um manifesto**. XII Encontro Nacional de Geógrafos, Florianópolis, jul. 2000.
- SANTOS, Milton. Avareza, anos 2000. In: SADER, Emir (Org.). **7 Pecados do Capital**. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 23-29.
- SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo: In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. **Novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1993. p. 1-9.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2017 [1996].
- SANTOS, Milton. A revolução tecnológica e o território: realidades e perspectivas. **Terra Livre - AGB**, São Paulo, n. 9, p. 7-17, jul./dez. 1991.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: EDUSP, 2005 [1993].
- SANTOS, Milton. **Economia espacial: críticas e alternativas**. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5 ed. São Paulo: EDUSP, 2020 [1985].
- SANTOS, Milton. **Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 2019 [1990].
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015 [2000].
- SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico- científico-**

- informacional. 5 ed. São Paulo: EDUSP, 2013 [1994].
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997 [1994].
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. Globalização e Geografia: a compartimentação do espaço. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 18, p. 5-17, 1996.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006 [2001].
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021 [2001].
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.
- SÃO JUDAS. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.usjt.br/unidades/>>. Acesso em: 08 mai. 2023.
- SASSEN, Saskia. **Territory, authority, rights: from medieval to global assemblages**. New Jersey: Princeton University Press, 2006.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 [1990].
- SCHILLER, Dan. **Digital Capitalism: networking the global market system**. Cambridge – MA: MIT Press, 1999. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2415.001.0001>.
- SCUDELER, Marcelo Augusto; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução da oferta do Fies. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, p. 1-22, 2023. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772023000100007>.
- SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Regulação/avaliação da Educação Superior a Distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. **RBP AE**, v. 34, n. 1, p. 99-119, 2018. <https://doi.org/10.21573/vol11n12018.82466>.
- SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 89-118, 2012.
- SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 89-118, 2012.
- SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Instituto SEMESP, 2021.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Instituto SEMESP, 2022.

SER Educacional. **Formulário de Referência 2022**, v. 5, 2023b. Disponível em: <https://ri.sereducacional.com/informacoes-financeiras/documentos-entregues-a-cvm/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SER Educacional. **Resultados 4T22**, 2023a. Disponível em: <https://ri.sereducacional.com/servico-aos-investidores/central-de-downloads/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SETZER, Valdemar W. Dado, informação, conhecimento e competência. **DataGramZero Revista de Ciência da Informação**, v. 28, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 867-889, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 991-1022, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

SILVA, Adriana Maria Bernardes. **A contemporaneidade de São Paulo**: produção de informações e novo uso do território brasileiro. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 141-158, 2011. <https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15033>.

SILVA, Raphael Curioso Lima. **A disseminação da Internet e suas implicações para a dinâmica territorial brasileira**. 2019. 226f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SILVA, Raphael Curioso Lima. **A disseminação da Internet e suas implicações para a dinâmica territorial brasileira**. 2019. 226f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SILVA, Silvana Cristina da. **A digitalização do espaço geográfico e o meio técnico-científico-hiperinformacional**: por uma psicosfera da existência cidadã, 2021 (mimeo/inédito).

SILVA, Silvana Cristina da. Psicosfera, neoliberalismo e plataformas digitais: reflexões sobre a cidadania territorial na era hiperinformacional. In: TOZI, Fábio (Org.). **Plataformas digitais e novas desigualdades socioespaciais**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2023. p. 167-182.

SILVEIRA, María Laura. Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades. **Cuadernos del CENDES**, v. 25, n. 69, p. 2-19, 2008.

SILVEIRA, María Laura. Território usado: dinâmicas de especialização, dinâmicas de diversidade. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XV, n. 1, 2011.

- SILVEIRA, María Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 6, p. 21-28, jan./jun., 1999.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Capitalismo digital. **Revista Ciências do Trabalho**, n. 20, 2021. p. 1-10.
- SIMONDON, Gilbert. Du mode d'existence des objets techniques. Paris: Aubier, 1989 [1958].
- SMITH, Neil. Quem manda nesta fábrica de salsicha?. **Geosul**, v. 18, n. 35, p. 27-42, 2003.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A expansão financeirizada do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 13, n. 20, p. 18-29, 2017. <https://doi.org/10.5418/RA2017.1320.0002>.
- SOUSA, Andrea L. Harada; PIOLLI, Evaldo. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mecantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). **O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p. 145-158.
- SOUZA, Maria Adélia Aparecida de (Org.). **Território brasileiro: usos e abusos**. Campinas: Edições Territorial, 2003.
- STEDA, Melissa Maria Veloso. **Território e informação: produção e consumo de aplicativos na era da computação em nuvem**. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- STEFFEN, Helen Cristina; ZANINI, Francisco Antônio Mesquita. Abertura de capital no Brasil: percepções de executivos financeiros. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, p. 102-115, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200003>.
- TAGLIARI, Clarissa. Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro. **Plural**, v. 29, n. 01, p. 36-59, 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2022.193016>.
- TAPSCOTT, Don. **Economia digital: promessa e perigo na era da inteligência em rede**. São Paulo: Makron Books, 1997.
- TOZI, Fábio. A cidade e as novas desigualdades algorítmicas urbanas. In: TOZI, Fábio (Org.). **Plataformas digitais e novas desigualdades socioespaciais**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2023. p. 15-30.
- TOZI, Fábio. Digitalização do espaço e uso algorítmico do território. In: ARROYO, Mónica; SILVA, Adriana Maria Bernardes (Orgs.). **Instabilidade dos territórios: por uma leitura crítica da conjuntura a partir de Milton Santos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2022. p. 265-276.
- TOZI, Fábio. Plataformas digitais, digitalização do espaço e uso algorítmico do território: novos conteúdos da pobreza urbana em uma era de experiências neoliberais. In: SILVA, Silvana Cristina da; RAMOS, Tatiana Tramontani; RODRIGUES, Glauco Bruce (Orgs.). **Espaço urbano, pobreza e neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2022. p. 59-80.
- UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações políticas**

educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária - UFSC, 1997.

UNIC. **Lista de unidades**. Disponível em: <<https://www.unic.com.br/unidades/>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

UNIME. **Lista de unidades**. Disponível em: <<https://www.unime.edu.br/unidades/>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

UNIRITTER. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.uniritter.edu.br/unidades/>>. Acesso em: 07 mai. 2023.

UNISOCIESC. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.unisociesc.br/unidades/>>. Acesso em: 07 mai. 2023.

UNISUL. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.unisul.br/unidades/>>. Acesso em: 07 mai. 2023.

UNOPAR. **Seja parceiro UNOPAR**. Disponível em: <<http://www.sejaparceirounopar.com.br/#Negocio>>. Acesso em: 05 jun. 2023b.

UNOPAR. **Unidades**. Disponível em: <<https://www.unopar.com.br/unidades/>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

UNP. **Nossas unidades**. Disponível em: <<https://www.unp.br/unidades/>>. Acesso em: 09 mai. 2023.

VIAN, Henrique Caetano. A educação como mercadoria digital: antecedentes e a situação geográfica da educação superior a distância no Brasil. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, n. 24, 2022. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.22494>.

WARF, Barney. Digitalização, globalização e capital financeiro hipermóvel. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 397-406, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2017.135154>.

WYDEN. **Seleção de unidade**. Disponível em: <<https://www.wyden.com.br/selecao>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

YDUQS. **Divulgação de resultados – 4T22 & 2022**, 2023a. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listresultados.aspx>. Acesso em: 28 mar. 2023.

YDUQS. **Formulário de Referência 2022**, v. 9, 2023b. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/listgroup.aspx?idCanal=iKDzqffG2jk+OoDCNLqgzw==&linguagem=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

YDUQS. **Relatório de Sustentabilidade 2022**, 2022. Disponível em: https://www.yduqs.com.br/relatorio-anual2022/pdf/pt/YDUQS_RS2022_Port.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.