

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LINHA DE PESQUISA - ESTADO, POLÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA

BIA CARVALHO

**QUANTO VALE A EDUCAÇÃO BÁSICA?
O mercado educacional no contexto da BNCC**

SÃO CARLOS, SP

2024

BIA CARVALHO

QUANTO VALE A EDUCAÇÃO BÁSICA? O mercado educacional no contexto da BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos

São Carlos - SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bia Carvalho, realizada em 21/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, Carol, Guto, Zeca e Ian, que sempre estimularam dentro de casa a busca pelo conhecimento e me incentivaram a estudar, questionar o mundo e aprender o que fosse necessário para intervir nele.

Agradeço a Universidade Federal de São Carlos, minha casa desde a graduação, e que me acolheu de volta nessa nova etapa, bem como a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que possibilitou materialmente que conseguisse me dedicar à pesquisa de forma integral. Ao Prof. Dr. José Carlos Rothen e à Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi, agradeço pelas contribuições essenciais feitas durante a minha banca de qualificação e pela disposição de contribuírem mais uma vez na banca de defesa.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos, que me acompanhou em cada passo da pesquisa, me orientando de forma muito atenciosa e cuidadosa, para que eu conseguisse avançar, apresentando os caminhos e possibilitando o meu crescimento enquanto pesquisadora.

Às pessoas que fazem parte da família que escolhemos, agradeço a Madu, Kyo, Luiza, Gabi, Malta, Leo e Victória, que estiveram ao meu lado e me colocaram para cima quando tinha um desespero, e comemoraram comigo a cada conquista, por menor que fosse. Agradeço também a Luís e Flavia, que me deram uma ajuda especial, me auxiliando a entender um tema tão difícil e fora do meu costume, fazendo com que fosse um pouco mais simples o mundo da economia e que eu pudesse incorporar esses elementos dentro da pesquisa.

Por fim, agradeço a luta popular, que me ensinou que podemos e devemos usar o nosso conhecimento como uma forma de mudar a sociedade, e me mostrou que devemos estar em todos os espaços, inclusive a academia.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a atuação do mercado educacional no cenário da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), utilizando como referência o grupo Kroton/Cogna, e seu braço de atuação na educação básica, a Somos Educação. Nosso objetivo foi analisar as movimentações do grupo Kroton/Cogna, no que tange à sua atuação na educação básica no contexto da aprovação da BNCC. Para dar conta desse objetivo, fizemos uma pesquisa qualitativa e quantitativa, partindo de uma revisão bibliográfica dos textos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como na plataforma Scielo. Buscamos por produções que discursavam sobre o objeto da pesquisa, bem como outros estudos que, embora não estivessem exatamente no foco da busca proposta, também se mostraram interessantes para esta pesquisa, como resultados relacionados ao conteúdo e contexto da BNCC, assim como o contexto atual das políticas educacionais. No que diz respeito à pesquisa documental, utilizamos como material os *Releases* de resultados trimestrais, apresentados pela Cogna, a *holding* que hoje é dona do grupo Somos, aos seus investidores, e fizemos a leitura de todos que estavam entre 2015 e 2021. A partir dos estudos, resgatamos o histórico da Nova Gestão Pública e observamos que essa forma de gestão impactou diretamente a educação, seja no aspecto das políticas públicas através da BNCC, como na relação com o setor privado. Apresentamos o processo de elaboração da BNCC, destacando os sujeitos que participaram da sua elaboração, e verificamos o importante papel das instituições privadas nesse sentido. Assim, ao adentrarmos na pesquisa sobre a atuação da Kroton/Cogna na educação básica, destacando seu histórico e produtos, identificamos a ampla dimensão que essa empresa tem na educação básica. Por fim, na análise dos relatórios, conseguimos perceber que houve uma grande movimentação da empresa – que tinha antes como prioridade a atuação no ensino superior – em direção à educação básica, o que foi concomitante com o processo de aprovação da BNCC. Dessa forma, apesar de não ser possível fazermos uma afirmação categórica sobre uma relação de causalidade entre esses dois processos, conseguimos identificar indícios de que são movimentações que partem de um interesse de curto prazo – que se relaciona com a expansão de mercado, pela reelaboração de materiais didáticos, construção de conteúdos voltados para os testes padronizados – e outro de longo prazo – direcionado ao processo de formação de mão de obra moldada a partir de uma visão de mundo.

Palavras-chave: Kroton/Cogna. Somos Educação. BNCC. Privatização da educação.

ABSTRACT

This research focuses on the role of the educational market in developing and implementing the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2017), adopting as reference the Kroton/Cogna group basic education branch, Somos Educação. The research analyzes the Kroton/Cogna group's strategic shifts regarding its role in basic education in the context of the BNCC approval. To do so, we conducted qualitative and quantitative research. The initial step was the bibliographic review with the CAPES Theses and Dissertations Bank and the Scielo platform as primary sources. We reviewed papers whose analysis overlapped with our research objectives and studies that, although not fully aligned with our focus, provided compelling insights into complementary areas such as the BNCC content and context and the current context of educational policies. We pursued archival research focused on reviewing the quarterly results releases the Kroton/Cogna group presented to its investors between 2015 and 2021. This research process allowed us to retrieve the history of New Public Management and observe the direct impact this management style had on education, both in terms of public policies through the BNCC and in the relationship with the private sector. The research presents the BNCC development process, drawing attention to the significant role private institutions played in it. The in-depth analysis of Kroton/Cogna's operations, including its history and products, demonstrates the company's extensive reach in basic education. The research could also demonstrate that the company's priority shift from higher to basic education occurred concomitantly with the BNCC approval process. Even though it is not possible to state categorically a causal relationship between these two phenomena, the research brings to light evidence that these shifts stemmed from a short-term interest – related to market expansion through the redevelopment of teaching materials and the content creation targeting standardized tests – and a long-term interest – directed at training the workforce training according to a specific worldview.

Keywords: Kroton/Cogna. Somos Educação. BNCC. Privatisation in education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento bibliográfico: dissertações.....	14
QUADRO 2 - Levantamento bibliográfico: artigos.....	15
QUADRO 3 - Levantamento documental.....	20
QUADRO 4 - Políticas curriculares anteriores a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.....	41

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Linha do tempo Somos Educação.....	61
FIGURA 2 - Soluções educacionais.....	63
FIGURA 3 - Destaques release 1º trimestre 2015.....	71
FIGURA 4 - Mensagem da administração release 1º trimestre 2015.....	72
FIGURA 5 - Desempenho Operacional Educação Básica 1º trimestre 2015.....	73
FIGURA 6 - Desempenho Operacional Educação Básica 1º trimestre 2019.....	73
FIGURA 7 - Desempenho Operacional Saber 2020.....	74
FIGURA 8 - Desempenho Operacional Vasta 2020.....	75
FIGURA 9 - Desempenho Financeiro Consolidado 1º trimestre 2015.....	76
FIGURA 10 - Desempenho Financeiro Educação Básica 1º trimestre 2015.....	77
FIGURA 11 - Desempenho Financeiro Vasta 1º trimestre 2020.....	78
FIGURA 12 - Desempenho Financeiro Consolidado 1º trimestre 2020.....	79
FIGURA 13 - Mercado de Capitais e Eventos Subsequentes 1º trimestre 2015.....	80
FIGURA 14 - Desempenho Operacional Educação Básica 2019.....	85
FIGURA 15 - Desempenho Operacional Saber 2020.....	87
FIGURA 16 - Desempenho Operacional Somos/Vasta 2020.....	87
FIGURA 17 - Desempenho Operacional Somos/Vasta 2021.....	89
FIGURA 18 - Resultado Operacional proporcional e Base de alunos por ano.....	90
FIGURA 20 - Marcos da BNCC e indicadores operacionais e financeiros da Educação Básica.....	92

LISTA DE SIGLAS

Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDE	Campanha Nacional de Direito à Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MpB	Movimento pela Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TpE	Todos pela Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1. Aspectos metodológicos.....	13
2. NOVA GESTÃO PÚBLICA E O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO.....	22
2.1. Origem e características do Neoliberalismo e da Nova Gestão Pública.....	22
2.2. Nova Gestão Pública e Neoliberalismo no Brasil.....	27
2.3. A Reforma do Estado, as políticas sociais e a educação.....	31
2.3.1. A privatização e o terceiro setor.....	35
2.3.2. A influência internacional, as agências multilaterais e a educação brasileira....	38
3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	44
3.1. Elaboração da BNCC.....	44
3.2. Sujeitos envolvidos e debates do período de elaboração.....	47
3.3. Conteúdo geral e concepção de educação.....	52
4. SOMOS EDUCAÇÃO: O BRAÇO DE ATUAÇÃO DA KROTON/COGNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	57
4.1. Histórico.....	57
4.2. Os produtos Somos Educação.....	62
4.2.1. Soluções para o ensino.....	63
4.2.2. Soluções complementares.....	65
4.2.3. Soluções digitais.....	66
4.2.4. Soluções para gestão escolar.....	66
4.3. Produção de conteúdo.....	67
4.4. Instituto Somos.....	67
5. MOVIMENTAÇÕES DA KROTON E COGNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE RESULTADOS TRIMESTRAIS.....	70
5.1. Estrutura dos relatórios de resultados trimestrais.....	70
5.2. Desempenho Operacional e Financeiro da Educação Básica - 2015 a 2021.....	80
5.2.1. Paralelos entre as movimentações empresariais da Kroton e Cogna na educação	

básica e a política nacional da BNCC.....	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	99

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a atuação do mercado educacional no cenário da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), utilizando como referência o grupo Kroton/Cogna, e seu braço de atuação na educação básica, a Somos Educação (doravante Somos). Faremos este estudo, tendo como contexto a Nova Gestão Pública, compreendendo que essa concepção de gestão influencia o Estado brasileiro desde os anos 1990 até os dias de hoje, e que tanto a BNCC, quanto a atuação do mercado na educação, são impactadas por esse modelo.

Esse recorte se baseia em alguns estudos, como o de Adrião (2017), onde é apontado que, com a Nova Gestão Pública, o setor privado foi assumindo papel de “parceiro”¹ da esfera pública, o que foi constatado por três grandes movimentações: a transferência de responsabilidade sobre a oferta e a manutenção da educação nos municípios; a ampliação da atuação direta do setor privado nas políticas educacionais; e a transferência de recursos públicos para o setor privado. De acordo com a Adrião (2017, p. 132), desde 2010, os grupos educacionais que antes tinham uma atuação na educação básica voltada para os cursinhos preparatórios, passaram a disputar o mercado de “insumos curriculares”, isto é, os serviços relacionados ao trabalho pedagógico. Segundo a autora (2017), essa movimentação pode ser justificada tanto pela existência de um limite no poder aquisitivo das famílias, responsável pelo custeio dos cursinhos, quanto pelo maior deslocamento de recurso público para educação realizado a partir de 2007, tornando a educação básica pública um mercado atrativo e uma nova área com possibilidade de reprodução do capital.

A Somos Educação é um exemplo significativo dessa movimentação do mercado em direção à educação básica, narrada por Adrião (2017). A empresa se originou no Grupo Abril, que, ao ampliar os seus negócios na educação básica, criou a Abril Educação como uma empresa de capital aberto autônoma. Em 2015, a Abril Educação foi comprada por uma gestora de investimentos, a Tarpon, que mudou o seu nome para Somos Educação, e foi posteriormente (em 2018) adquirida pela Kroton, que surgiu no mercado a partir da rede de cursinhos pré-vestibulares Pitágoras, e futuramente expandiu a sua atuação tanto para o ensino superior, com a compra de diversas universidades, quanto para a educação básica, com a compra da Somos e a ampliação dos seus produtos.

¹ A utilização do termo “parceria” é alterada em textos posteriores (Adrião, 2018) da autora, sob justificativa de que esse termo poderia indicar uma relação colaborativa e horizontal, o que não acontece nesses casos.

Essa movimentação final fez com que a empresa ampliasse sua atuação em diversos setores da educação e assumisse um novo nome, Cogna. A Cogna é hoje, de acordo com o seu próprio *site*, a maior empresa educacional privada do Brasil (Cogna, 2024). O seu braço de atuação na educação básica, a Somos, é dona de um amplo grupo de marcas, como as editoras Ática, Scipione, Atual e Saraiva, os sistemas de ensino Anglo, pH e rede Pitágoras. Destacam-se também sua plataforma de ensino digital, a Plurall, e seu programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, o Líder em Mim. A partir dessas marcas, ela oferece serviços tanto através de escolas próprias, quanto de editoras, sistemas de ensino, cursos de formação continuada de professores, cursos de idiomas, dentre outros. A amplitude do grupo Kroton/Cogna, e da Somos Educação, bem como a sua importância dentro do mercado educacional brasileiro justificam a escolha desse grupo como referência de análise.

Para este estudo, utilizaremos como marco temporal de análise o período de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento homologado pelo Ministério da Educação (MEC), e que teve os conteúdos e as competências para a educação infantil e para o ensino fundamental aprovados em 2017 e os conteúdos e as competências para o ensino médio, em 2018. A sua elaboração se iniciou ainda em 2014, mas apresentou uma alteração de caráter significativa a partir de 2016². Não por acaso, ela é uma política educacional permeada por debates e críticas, que atravessam tanto questões em torno dos atores que participaram da construção – principalmente no tange ao envolvimento do setor privado a partir de organizações sem fins lucrativos –, quanto em torno das concepções pedagógicas.

Utilizamos esse contexto, partindo dos estudos de Caetano (2020), em concordância com Freitas (2018, p. 34), que indicam que a BNCC contribuiu para uma perspectiva de privatização da escola pública que não passou por sua venda, mas sim pela implementação de um “vetor de privatização” nas escolas. Caetano (2020) acrescenta que a Base Nacional Comum Curricular corroborou ainda com a lógica de homogeneização do ensino, reforçando um modelo educacional amparado por guias, cartilhas e plataformas digitais, que retiraram a autonomia do professor e transformaram a educação em um grande negócio. Além disso, a autora (2020) destaca que a BNCC impôs mudanças estruturais nos processos pedagógicos, impulsionando as escolas a contratarem serviços privados para auxiliarem na construção de currículos, fornecerem sistemas apostilados, dentre outros produtos, intensificando a inserção da iniciativa privada nas escolas públicas.

² Isso principalmente por conta da alteração do governo após o impeachment de Dilma Rousseff (PT), que teve consequências na forma de pensar a educação, elementos que trataremos mais adiante.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as movimentações do grupo Kroton/Cogna, no que tange à sua atuação na educação básica no contexto da aprovação da BNCC. Temos como referência a ação do Grupo entre 2015 e 2021, a partir de indicadores como: desempenho operacional³ e desempenho financeiro⁴. Para dar conta deste objetivo principal, estabelecemos três objetivos específicos, sendo: 1) verificar relações entre a BNCC e a privatização da educação no Brasil; 2) compreender o papel da Kroton/Cogna no campo da educação brasileira, por meio da atuação do seu braço da educação básica, a Somos Educação; 3) identificar a atuação do mercado educacional entre 2015 e 2021 a partir dos relatórios de resultados trimestrais do grupo Kroton/Cogna.

Esta pesquisa é guiada pela seguinte questão: “qual foi o comportamento do mercado educacional em relação à educação básica, no contexto da BNCC?”. Elegemos este problema de pesquisa por compreendermos que a atuação desse grupo Kroton/Cogna, como parte significativa do mercado educacional, compromete o caráter público da educação, e que a BNCC é um marco relevante para esse processo. Acreditamos que, ao fazermos análise da atuação do grupo nesse período, conseguiremos observar paralelos sobre o impacto da Base nas movimentações das empresas privadas no Brasil.

A fim de alcançarmos esses objetivos, dividimos a pesquisa em cinco seções. A primeira é esta, a Introdução, que versa brevemente sobre o objeto da pesquisa, bem como seus objetivos e metodologia, apresentando de forma sistematizada o levantamento bibliográfico e documental que foi realizado. A segunda seção é a “Nova Gestão Pública e o Neoliberalismo na Educação”, que tem como objetivo fazer uma explanação sobre o que são essas políticas, partindo de um resgate histórico, destacando os princípios da Nova Gestão Pública e do Neoliberalismo, entendendo que esse é o contexto político-econômico no qual se fundamentou a elaboração da BNCC e a participação de empresas no debate e na oferta da educação. A terceira seção, “A Base Nacional Comum Curricular e a sua influência na educação brasileira”, retoma o processo de elaboração do documento da Base, apresentando o debate que o envolveu, assim como uma explicação sobre a estrutura e o conteúdo desse documento. A quarta seção, “Somos Educação: o Braço de Atuação da Kroton/Cogna na Educação Básica”, versa sobre alguns aspectos que ajudam a compreender a dimensão dessa empresa para a educação brasileira, em termos de história, produtos e ações enquanto

³ Por desempenho operacional estamos nos referindo às unidades de negócio, ou seja, tipos de produtos com os quais atuam, além dos sujeitos que atingem a partir dos conteúdos que produzem.

⁴ Por desempenho financeiro utilizamos como dado o resultado operacional da educação básica, que é o valor que representa o lucro da empresa com suas operações e desconsidera juros e impostos, tanto em termos proporcionais ao total da empresa quanto em valores absoluto.

Instituto Somos. Posteriormente, a quinta seção, “Movimentações da Kroton/Cogna na Educação Básica: uma análise dos relatórios de resultados trimestrais”, trabalha com os documentos selecionados, destacando dados relevantes dentro do Desempenho Operacional e Financeiro da empresa, traçando alguns paralelos entre as movimentações do Grupo com a política nacional da BNCC. Ao final, a última seção, “Considerações Finais”, traz algumas conclusões e discussões gerais que puderam ser desenvolvidas a partir dos resultados desta pesquisa.

1.1. Aspectos metodológicos

Na perspectiva metodológica, partimos da concepção do método do materialismo histórico dialético que compreende a necessidade de estudar os fenômenos da natureza a partir da totalidade, entendendo que as contradições são o que movimentam os processos, e que as mudanças qualitativas e quantitativas atuam em conjunto (Marconi e Lakatos, 2003). Assim, fizemos uma pesquisa qualitativa e quantitativa, partindo da compreensão apontada por Gamboa (2013), que enfatiza a utilização dessas diferentes técnicas de forma a superar o dualismo. Tal referencial traz como um de seus princípios a passagem das mudanças quantitativas às mudanças qualitativas, seja na análise da natureza, seja na formação das sociedades e transformações sociais e políticas, apontando que as mudanças qualitativas são ligadas necessariamente a mudanças quantitativas (Gamboa, 2013). A utilização desse modelo nesta pesquisa nos permitiu uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais pesquisados.

Utilizamos como base de pesquisa a vertente documental e bibliográfica. Sobre esta última, realizamos uma pesquisa em torno dos temas que atravessam a pesquisa, como o contexto da Nova Gestão Pública e Neoliberalismo no Brasil, as dimensões da privatização da educação, a relação das políticas educacionais com os organismos internacionais e o processo de elaboração e implementação da BNCC. Também na pesquisa bibliográfica realizamos uma revisão do material disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na plataforma Scielo. Considerando que o objeto desta pesquisa é a Somos Educação – como a parte que atende à educação básica do grupo Kroton/Cogna – e que analisaremos este grupo na relação com a Base Nacional Comum Curricular, fizemos a pesquisa no Catálogo da Capes utilizando as palavras chaves: "Somos Educação" e "BNCC"; "Somos Educação" e "Base Nacional Comum Curricular". Isso porque entendemos que seria possível encontrarmos resultados diferentes utilizando a sigla ou o nome da Base por extenso.

Buscando com a sigla BNCC obtivemos 799 resultados, dos quais 446 eram dissertações de mestrado e 268 eram de pesquisas de mestrado profissional. Não foi localizada nenhuma tese de doutorado sobre o assunto. Tendo em vista o elevado número de trabalhos localizados, aplicamos alguns filtros para nos ajudar a afunilar o material mais próximo ao tema desta pesquisa: tipo, mestrado acadêmico; área de conhecimento, educação; concentração, educação. Com isso chegamos a 127 resultados.

Já na pesquisa utilizando o termo Base Nacional Comum Curricular, tivemos 565 resultados: 335 dissertações de mestrado e 156 trabalhos de mestrado profissional. Utilizando os filtros citados anteriormente, chegamos a 91 resultados. A partir disso, realizamos a leitura de todos os títulos, resumos e identificamos que apenas uma das pesquisas trabalhava com o tema da Somos Educação. Apesar disso, selecionamos outros 5 trabalhos que pesquisavam, de alguma forma, a relação da BNCC com o terceiro setor. Entendemos que tais pesquisas também poderiam contribuir com nosso trabalho. Desses 5 estudos, um deles não possuía a divulgação autorizada e, por essa razão, não pudemos acessá-lo.

Com o intuito de identificarmos outras pesquisas que se aprofundaram no estudo do nosso objeto, pesquisamos com a chave “Cogna”, considerando que este é o nome da *holding*⁵ que a Somos Educação faz parte, e encontramos 16 resultados. No entanto, apenas 2 deles mencionaram esta empresa, sendo que um abordou principalmente a utilização de tecnologia por sua parte, o que não se enquadra no foco da nossa pesquisa. Portanto, optamos por utilizar apenas o outro.

Podemos ver no quadro a seguir uma relação de títulos, autores e ano da defesa das dissertações selecionadas:

QUADRO 1 - Levantamento bibliográfico: dissertações

Título	Autor(es)	Ano
Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação	Luciana Sardenha Galzerano	2016
Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	Maria Carolina Pires de Andrade	2020

⁵ Holding é uma empresa que tem a maioria das ações de outras empresas, o que permite controlar a administração de cada uma delas.

Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Vanessa Silva da Silva	2018
As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular	Jaqueline Boeno D'avila	2018
“Onde tem base, tem movimento” empresarial: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos pela Base nas redes públicas estaduais da região sudeste	Andresa Costola	2021
A participação do "Grupo Cogna Educação" na financeirização da Educação Básica do Brasil	Carolina Rezende de Almeida	2022

Fonte: Elaboração própria

Já na plataforma Scielo, utilizamos as chaves de pesquisa “BNCC” e “Somos Educação”, resultando em 37 artigos, e as chaves "Base Nacional Comum Curricular" e "Somos Educação", resultando em 66 artigos. Utilizando o mesmo critério aplicado para o Banco de Teses e Dissertações da Capes, pesquisamos com a chave “Cogna” e tivemos mais dois resultados. Nessa plataforma não utilizamos nenhum filtro, considerando a baixa quantidade de resultados. Dos materiais encontrados, fizemos a leitura dos títulos e resumos para seleção inicial. Também não identificamos pesquisas que abordassem especificamente o grupo Somos Educação, entretanto, uma delas aborda os mesmos documentos que utilizamos em nossa pesquisa, os relatórios de resultados trimestrais, ainda que com foco no ensino superior. Portanto, utilizamos o mesmo critério que nas dissertações: selecionamos os artigos que pesquisaram a relação da BNCC com o terceiro setor. Com isso, selecionamos oito pesquisas para serem lidas integralmente, dada sua contribuição com o tema.

Podemos ver no quadro a seguir a relação de títulos, autores e ano de publicação dos artigos selecionados:

QUADRO 2 - Levantamento bibliográfico: artigos

Título	Autor	Ano
A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Eliaana Cláudia Navarro Koepsel Sandra Regina de Oliveira Arcia Eliane Cleide da Silva Czernisz	2020
A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso	Monica Ribeiro da Silva	2018

Pode a política pública mentir? a Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional	Eduardo Donizeti Giroto	2019
Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti Monica Ribeiro da Silva	2017
Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola	Luiz Carlos Freitas	2014
Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular	Fabiana Alvarenga Filipe Dayane dos Santos Silva Áurea de Carvalho Costa	2021
A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira	Iana Gomes de Lima Ivaro Moreira Hypolito	2019
As Companhias de Mercado da Educação Superior no Brasil e suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021	Sanete Irani de Andrade	2023

Fonte: Elaboração própria

Adentrando na exposição dos principais elementos das pesquisas encontradas, começamos pela dissertação de Luciana Sardenha Galzerano (2016): “Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação”, que foi produzida na Universidade Estadual de Campinas, em 2016, e a única que efetivamente apresenta o recorte proposto na busca, conforme dito anteriormente. Trata-se de uma pesquisa documental, que teve como objetivo principal compreender a atuação dos grupos empresariais na educação básica pública, no contexto do capitalismo contemporâneo, a partir do estudo de caso da Somos Educação no período de 2010 a 2015. Os principais resultados apresentados se relacionam à caracterização do capitalismo, que, regido pela concentração de capital fictício, atinge o setor da educação, inclusive pública, como forma de expansão de negócios assim como de controle ideológico (Galzerano, 2016). Nesse sentido, a autora (2016) aponta que a Somos atua como uma empresa capitalista, objetivando a obtenção de lucro, com a especificidade de que suas mercadorias são relacionadas à educação. Além disso, é destacado que essas mercadorias são em grande parte financiadas pelo setor público, que compra seus materiais didáticos e sistemas de ensino. Por fim, a autora aponta que as consequências desse processo vão para além das questões mercantis e envolvem “estreitamento curricular, padronização de conteúdos e práticas, competição entre profissionais e escolas, expropriação da autonomia docente, etc” (Galzerano, 2016, p. 130).

Entendemos que esse trabalho poderá contribuir diretamente com a nossa pesquisa no que tange ao aprofundamento da caracterização do grupo Somos Educação e o contexto em que ele se insere. Entretanto, destacamos que, diferentemente deste estudo, buscaremos

avançar no tema principalmente no que diz respeito à sistematização da relação do grupo com a Base Nacional Comum Curricular, já que a referida pesquisa foi finalizada anteriormente à aprovação da BNCC enquanto política.

Além dessa dissertação, o outro artigo que trata diretamente do nosso objeto é “As Companhias do Mercado da Educação Superior no Brasil e suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021”, de Sanete Irani de Andrade. Em seu trabalho, ela teve como objetivo compreender como as empresas do mercado educacional (Cogna, YDUQS, Ser Educacional e Ânima) conseguiram se destacar em pouco tempo, utilizando os relatórios de resultados trimestrais entre 2019 e 2021. A autora focou o seu estudo nos resultados relativos à atuação da Cogna no ensino superior, estudando suas estratégias de mercado após a possibilidade de abertura de capital na bolsa de valores (Andrade, 2023). Ao final, afirma que a empresa teve capacidade de fazer decisões lucrativas diante das possibilidades de mercado incentivadas pelo Estado, possibilitando que a educação fosse tratada como mercadoria, não como um direito (Andrade, 2023).

Conforme apontado, selecionamos outros estudos que, embora não estivessem exatamente no foco da busca proposta, também se mostraram interessantes para esta pesquisa. Conseguimos classificá-los em três categorias: uma primeira categoria composta por pesquisas que debatem sobre o conteúdo da BNCC em si; uma segunda em que os trabalhos dialogam com as políticas propostas que se relacionam com a BNCC, como a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 ou Lei nº 13.415/2017 – da Reforma do Ensino Médio; e uma terceira categoria de pesquisas que estudam o contexto atual do capitalismo brasileiro e seus reflexos nas políticas educacionais. Entendemos que esse conjunto de bibliografias, apesar de não se relacionar especificamente ao nosso objeto, poderia contribuir para traçar o cenário geral em que ele está inserido, além de aprofundar na compreensão da BNCC, que é o marco que utilizaremos na análise do objeto.

Dentro da primeira categoria, a dissertação de Vanessa Silva da Silva (2018): “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, teve como objetivo analisar o texto da BNCC, além de identificar os atores envolvidos e o contexto da sua elaboração. O trabalho identificou que a Base apresenta um currículo tecnocrático, voltado para a capacitação da força de trabalho a partir da formação por meio de competências. Nessa mesma abordagem, o artigo de Fabiana Alvarenga Filipe, Dayane dos Santos Silva e Áurea de Carvalho Costa (2021): “Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular”, analisou o projeto educativo proposto como fundamento da BNCC. Este trabalho identificou que tal projeto fundamenta-se na perspectiva de formação

para a empregabilidade, o que é verificado pelo modelo das competências que, de acordo com os autores (2021), fortalecem uma formação para o trabalho a partir do modelo neoliberal. Ainda na perspectiva curricular, mas com o objetivo de analisar mais especificamente a MP nº 746/2016 e as propostas para o ensino médio, enquadra-se o artigo de Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva (2017): “Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia”. Os autores afirmam que a referida Reforma trata-se de um projeto educativo para o mercado de trabalho, o que não seria uma novidade. Tal observação dialoga com a outra pesquisa de Monica Ribeiro da Silva (2018): “A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso”, que tem por objetivo demonstrar que o discurso sobre o caráter “novo”, que envolve a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, na realidade já estava presente nos debates em torno do ensino médio nos últimos 20 anos. A autora conclui afirmando que a centralidade nas competências era algo presente na década de 1990, apresentando os seus limites por ter um caráter pragmático e “a-histórico” (Silva M., 2018). A pesquisa de Luiz Carlos Freitas (2014) em “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”, traz alguns desses pressupostos. Ela teve por objetivo analisar o avanço e a consequência das propostas dos reformadores empresariais para a educação, e observou que as avaliações em larga escala e a proposta de uma base nacional contribuem para o controle do trabalho pedagógico.

Já na segunda categoria definida (sobre as políticas propostas que se relacionam com a BNCC, como a Lei nº 13.415/2017), encontramos duas pesquisas. A primeira, de Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Arcia e Eliane Cleide da Silva Czernisz (2020), chamada “A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM”, objetivou discutir a relação dessas políticas e identificou que elas trazem traços reacionários e que impactam na formação da juventude de forma a agravar a desigualdade educacional. Por sua vez, Eduardo Donizeti Giroto (2019), em seu estudo “Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional”, questiona a prioridade da BNCC como política para lidar com essa desigualdade e aponta que ela, além de não resolver essa questão, aprofunda esse quadro.

Por fim, na terceira categoria (das que focam o contexto atual do capitalismo brasileiro e os reflexos disso nas políticas educacionais), identificamos a dissertação de Maria Carolina Pires de Andrade (2020), intitulada “Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro”. A autora teve como objetivo debater a BNCC e o Novo Ensino

Médio, observando como ambas as políticas foram orquestradas por agentes organizados e relacionando isso com as características das crises atuais do capitalismo dependente presente no Brasil. Trouxe como resultado que a aprovação dessas medidas se materializou após o golpe de 2016, o qual aprofundou o neoliberalismo no país, diante da lógica do capitalismo dependente. Já o estudo de Carolina Rezende de Almeida (2022): “A participação do "Grupo Cogna Educação" na financeirização da Educação Básica do Brasil”, também parte da análise do capital privado a partir do processo de financeirização, com o objetivo de identificar sua movimentação na educação básica, partindo do estudo do grupo Kroton/Cogna, observou que essa estratégia de atuação do capital, que foi inicialmente feita no Ensino Superior, parte para uma nova fase com o foco agora na educação básica. Outro estudo selecionado foi “A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira”, de Iana Gomes de Lima e Ivoro Moreira Hypolito (2019). Os autores tiveram como intuito estudar o movimento neoconservador no cenário educacional brasileiro e constataram um avanço do neoconservadorismo tanto na política quanto na educação, que se expressavam pela participação desse setor na elaboração de diversos documentos de políticas educacionais. Por fim, duas outras dissertações selecionadas nessa categoria, mas com o objetivo mais voltado a análise dos atores que influenciaram no processo de elaboração da BNCC foram: "As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular" de Jaqueline Boeno D'ávila (2018) e ““Onde tem base, tem movimento” empresarial: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da região sudeste”, de Andresa Costola (2021). A pesquisa de D'ávila (2018) teve por objetivo analisar os interesses dos agentes públicos e privados na elaboração da Base, identificando como resultado os protagonistas desse processo. Já a pesquisa de Costola (2021) estudou especificamente o Movimento Todos pela Base, com o recorte das redes estaduais da região Sudeste no período de 2013 a 2019, concluindo que o setor privado tem ganhado espaço no sistema público através de programas que influenciam no conteúdo pedagógico e na formação de professores.

Fazendo a leitura desses materiais selecionados, encontramos alguns outros trabalhos que poderiam contribuir com a nossa pesquisa. É o caso do artigo de Monica Ribeiro da Silva (2015), intitulado “Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas” que teve como objetivo problematizar as políticas curriculares a partir dos conceitos de educação, formação humana e currículo, que conclui questionando o sentido da formulação de uma base nacional comum curricular; da pesquisa “BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?”, de Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Lisete Arelaro (2019), que apresenta a educação

como um espaço de disputa de projetos, ilustrado a partir da relação e de interesses diferentes entre o público e privado nos sujeitos que participaram da elaboração da BNCC; da pesquisa de Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi e Lisete Arelaro (2012) “As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?”, que objetivou analisar as parcerias entre os municípios paulistas e o setor privado durante o período de 1996 a 2006, identificando tendências de que essas relações decorrem da descentralização no setor educacional e se movimentam no sentido da privatização.

No que diz respeito à pesquisa documental, utilizamos como material os *Releases* de resultados trimestrais, apresentados pela Cogna, a *holding* que hoje é dona do grupo Somos, aos seus investidores. Esses relatórios estão disponibilizados no *site* da empresa, na página de Relação com Investidores. O quadro a seguir sistematiza todos os relatórios trabalhados, o nome da empresa no período e sua data de publicação.

QUADRO 3 - Levantamento documental

Nome	Empresa	Data da publicação
Relatório 1T2015	Kroton	12 de maio de 2015
Relatório 2T2015	Kroton	12 de agosto de 2015
Relatório 3T2015	Kroton	12 de novembro de 2015
Relatório 4T2015	Kroton	15 de março de 2016
Relatório 1T2016	Kroton	12 de maio de 2016
Relatório 2T2016	Kroton	12 de agosto de 2016
Relatório 3T2016	Kroton	10 de novembro de 2016
Relatório 4T2016	Kroton	22 de março de 2017
Relatório 1T2017	Kroton	12 de maio de 2017
Relatório 2T2017	Kroton	11 de agosto de 2017
Relatório 3T2017	Kroton	10 de novembro de 2017
Relatório 4T2017	Kroton	16 de março de 2018
Relatório 1T2018	Kroton	11 de maio de 2018
Relatório 2T2018	Kroton	14 de agosto de 2018
Relatório 3T2018	Kroton	9 de novembro de 2018
Relatório 4T2018	Kroton	29 de março de 2019
Relatório 1T2019	Kroton	15 de maio de 2019

Relatório 2T2019	Kroton	14 de agosto de 2019
Relatório 3T2019	Cogna	13 de novembro de 2019
Relatório 4T2019	Cogna	30 de março de 2020
Relatório 1T2020	Cogna	21 de maio de 2020
Relatório 2T2020	Cogna	20 de agosto de 2020
Relatório 3T2020	Cogna	13 de novembro de 2020
Relatório 4T2020	Cogna	31 de março de 2021
Relatório 1T2021	Cogna	14 de maio de 2021
Relatório 2T2021	Cogna	13 de agosto de 2021
Relatório 3T2021	Cogna	12 de novembro de 2021
Relatório 4T2021	Cogna	24 de março de 2022

Fonte: Elaboração própria.

Esses relatórios são escritos pela Kroton/Cogna, com objetivo de informar os seus investidores sobre as movimentações financeiras e operacionais que são realizadas, no esforço de convencê-los a seguir investindo, e por isso, apesar dos resultados quantitativos serem objetivos, as justificativas sempre apresentam uma perspectiva positiva. Assim, trazem como informações os principais resultados de cada setor de atuação da empresa e as justificativas para esses resultados.

Nesse processo de análise, conseguimos observar alguns indicadores das movimentações da empresa no sentido da educação básica, e também comparar seus resultados financeiros a partir disso. Com isso, pudemos estabelecer relações entre as suas modificações na educação básica e o que se passava na política educacional nacional, sobretudo no tocante à construção e aprovação da BNCC.

2. NOVA GESTÃO PÚBLICA E O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Com o intuito de compreender o contexto político-econômico que fundamenta a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e a participação de grandes empresas na educação, como no caso da Somos, é essencial resgatarmos os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e do Neoliberalismo e suas consequências para a educação, uma vez que exercem influência substancial e fundamentam tais processos e períodos.

O neoliberalismo é a forma de organização da economia e da política que potencializou o modelo de gestão que vem sendo aplicado nos últimos anos (Terto; Pereira, 2019). Ele tem entre suas bases o enxugamento do Estado e a ampliação da atuação de outros setores, sobretudo o privado, na gestão pública. Terto e Pereira (2019) apontam que a Nova Gestão Pública, por sua vez, é uma aplicação do neoliberalismo e dos seus pressupostos teóricos para o campo da gestão, possibilitando a gestão do setor público a partir de mecanismos provenientes do setor privado.

Dessa forma, faremos um resgate de onde surge e quais as principais características do neoliberalismo para que seja possível compreendermos o que significa a aplicação das práticas da NGP nesse contexto, com ênfase no caso brasileiro.

2.1. Origem e características do Neoliberalismo e da Nova Gestão Pública

Ao se resgatar as origens do neoliberalismo, é fundamental destacarmos a importância da Escola Austríaca e da Escola de Chicago⁶ nesse processo. A Escola Austríaca foi criada pela união de economistas que defendiam, dentre outras coisas, a liberdade econômica do cidadão em detrimento da valorização de economias que ficavam centralizadas nas mãos do Estado, tendo como um de seus principais representantes Friedrich Hayek. Já a Escola de Chicago desenvolveu-se a partir da influência da Escola Austríaca, apesar de manter algumas divergências. Ela foi uma escola de pensamento econômico que se formou pela junção de um grupo de docentes e pesquisadores da Universidade de Chicago – dentre eles, Milton Friedman – que defendiam o livre mercado e negavam todo tipo de protecionismo econômico. Essas teorias serviram de base para os governos de Pinochet, no Chile, nos anos 1970, de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan nos Estados Unidos, nos anos 1980, que passaram a ser nominados de neoliberais. Boito Júnior (1999, p. 30) afirma que “a

⁶ Essa é a escola que foi responsável pela entrada do neoliberalismo na América Latina, a partir da ditadura militar no Chile (Boito Jr, 1999), e influenciando também a política econômica de Fernando Henrique Cardoso no Brasil, e, mais recentemente, Paulo Guedes, ministro da economia durante o governo de Bolsonaro.

privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho [...] é o tripé que, a grosso modo, caracteriza a política neoliberal.”⁷.

Apesar do início da propagação dessas ideias ser entre os anos 1950 e 1960, elas ganharam mais força nos anos 1970, quando o mundo capitalista caiu em profunda recessão com a crise do petróleo, o que levou alguns países da Europa – que mantinham políticas de proteção social – a fracassarem economicamente e, assim, aproximarem-se das práticas neoliberais. Com isso, elas foram enraizando-se por diferentes partes do planeta, chegando até a América Latina no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020). Carinhato (2008) aponta que, na América Latina, o neoliberalismo ganhou força respaldado nas ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas a partir dos processos de renegociação da dívida externa, nos quais o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁸ e o Banco Mundial (BM)⁹ tiveram um papel importante¹⁰.

Embora proveniente da mesma origem, a implementação do neoliberalismo na Inglaterra e nos Estados Unidos ocorreu de maneiras distintas (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020). Segundo os autores, ambos os países adotaram medidas de restrição à emissão de moeda e de diminuição do controle sobre o mercado, resultando em um significativo aumento do desemprego. Além disso, implementaram políticas de combate às greves e aos sindicatos, juntamente com cortes nos gastos sociais (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020). No entanto, nos Estados Unidos, houve também uma competição militar com a União Soviética, visando desestabilizar seu regime e economia (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020).

De acordo com Carinhato (2008), o neoliberalismo tenta comprovar a tese de que o mercado é superior a ação estatal, e aponta quatro elementos principais para justificar essa ideia: a) a sua suposta superioridade econômica, considerando que a lei da oferta e da procura poderia determinar onde é necessário alocar recursos; b) a sua suposta superioridade política e moral, considerando que a concorrência desenvolveria moral e intelectualmente os cidadãos; c) a crítica da ação do Estado, supondo que ela deformaria o sistema de preços e; d)

⁷ O discurso neoliberal tem uma premissa de fortalecimento da livre iniciativa econômica e acabar com o monopólio estatal, ao mesmo tempo, os monopólios privados são cada vez mais fortalecidos (Boito Jr, 1999).

⁸ O Fundo Monetário Internacional foi fundado em 1945, e tem como objetivo “estimular a cooperação monetária global, proteger a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover altos níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo” (Departamento de Relações Externas, 2013). Disponível em: <https://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/exr/facts/glancep.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024

⁹ O Banco Mundial foi criado em 1944, é sediado na cidade de Washington, tem como missão acabar com a pobreza extrema e promover o aumento de renda da população mais pobre, é composto por cinco instituições, dentre elas o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>. Acesso em: 16 jul. 2024

¹⁰ A ser aprofundado em uma subseção adiante.

a crítica no plano político, apontando que a ação do Estado criaria acomodação e paternalismo nas sociedades.

Os ideólogos do neoliberalismo acreditavam que a liberdade econômica e a liberdade política andavam juntas, e que a separação do poder econômico do poder político seria uma consequência da liberdade econômica, e uma condição para se ter liberdade política (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020). Além disso, de acordo com Botiglieri e Bezerra Neto (2020), os defensores do neoliberalismo apontavam que o governo deveria ser limitado à preservação da liberdade individual, enquanto o Estado tinha que ser forte na sua capacidade de diminuir o poder dos sindicatos, e fraco nos gastos sociais e intervenções econômicas. Para isso, seria importante evitar a centralização e fortalecimento dos governos federais, assim, o governo não centralizador teria suas responsabilidades reduzidas e, portanto, permitiria que ninguém precisasse se submeter aos desejos dos demais, priorizando e valorizando os interesses individuais (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020). Por conta dessas características gerais, a NGP estabeleceu-se como o modelo de gestão mais eficiente para promoção do ideal neoliberal de governo e de administração pública.

Para entendermos essa perspectiva, cabe destacarmos que há diferentes formas de se conceber uma administração pública. Segundo Dasso Júnior (2014), uma teoria da administração pública é sempre uma teoria política porque ela necessariamente leva em consideração uma teoria de Estado. Dessa forma, para o autor, existiriam duas formas de se entender a administração pública¹¹. Uma delas seria separando a administração da política; a outra, seria unificando essas duas dimensões e desconsiderando que existem diferenças entre a administração pública e privada. Essas diferenças seriam: num caso, entende-se que a gestão pública deve ter como objetivo facilitar a expressão e mediação de vontades, considerando o conjunto da sociedade, de modo que analisar a gestão pública seria necessariamente analisar o Estado e o seu papel em diferentes contextos; no outro caso, interpreta-se que a gestão privada teria o foco na eficiência, no lucro e na garantia de interesses particulares (Cóssio, 2018). Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a Nova Gestão Pública interpreta a administração pública da segunda forma, trazendo para ela os métodos gerenciais do setor privado, em substituição ao modelo burocrático (Dasso Júnior, 2014).

¹¹ Antes da segunda metade do século XX, os estudos relacionados à administração eram destinados à administração pública, mas, posteriormente, eles se voltaram para as empresas privadas, quando se consolidou a Teoria Geral da Administração, que se dedicou a estudar quase exclusivamente o setor privado. Guerrero (1981) *apud* Dasso Júnior (2014) aponta que, no Brasil, não existe uma teoria geral da administração pública; então, segundo ele, aqueles que atuam nesse espaço, de um modo geral, o fazem a partir de uma lógica do setor privado.

Dasso Júnior (2014) ainda aponta que a Nova Gestão Pública surgiu nos países anglo-saxônicos nos anos 1980 a partir da reforma gerencial¹². De acordo com Bresser Pereira (2000), essa foi a primeira onda da reforma, cujo foco foi ajustar as economias dos países que estavam em crise a partir do descompasso entre as tarefas que o Estado assumiu, na perspectiva do Estado de bem-estar Social, e o progresso da economia. Tal inconsistência gerou um grande endividamento de algumas economias, que passaram por essas reformas com o objetivo de levar o estado ao mínimo de suas funções. Já nos anos 1990, o autor (2000) destaca que a segunda onda da reforma se deu pela ênfase nas transformações de caráter institucional, ou seja, foram criadas instituições legais e organizacionais com autonomia que poderiam cumprir as atividades não exclusivas do Estado.

Observando esses diferentes momentos da reforma, Cóssio (2018) evidencia os eixos centrais de gestão que foram desenvolvendo-se nessas décadas, destacando a abertura das políticas públicas para a inserção de outros atores, a diminuição do papel do governo – que ganhou força nos anos 1980, a partir das mudanças econômicas – e a instauração dentro da administração pública de um modelo característico das empresas privadas que se aprofundou nos anos 1990, a partir das alterações de caráter institucional. Entretanto, é fundamental compreendermos que tais eixos desdobraram-se em diversas outras características, que são bem demonstradas pelo documento produzido pelo Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)¹³, sendo:

- a) a profissionalização da alta burocracia é o ponto de partida da reforma gerencial. [...];
- b) a administração pública deve ser transparente, e seus administradores responsabilizados democraticamente perante a sociedade [...];
- c) descentralizar a execução dos serviços públicos é tarefa essencial no caminho da modernização gerencial do Estado latino-americano. [...];
- d) nas atividades exclusivas de Estado que permanecerem a cargo do governo central, a administração deve ser baseada na desconcentração organizacional. [...];
- e) a administração pública gerencial orienta-se, basicamente, pelo controle dos resultados, ao invés do controle passo a passo das normas e procedimentos [...];
- f) A maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores deve ser

¹²Guerrero (2003; 2004) *apud* Dasso Júnior (2014) afirma que a origem da NGP está no pensamento influenciado pela Escola de Chicago, e portanto, é a mesma origem do pensamento ultraliberal, mas, apesar disso, no caso australiano, por exemplo, essa foi uma proposta que surgiu do Partido Trabalhista.

¹³O Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), foi criado em 1972, a partir da iniciativa dos governos do México, Peru e Venezuela, que foi respaldada pela Assembleia Geral da ONU, com o objetivo de ter uma entidade regional que tivesse como atividade a modernização da administração pública, considerado um fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Tem como missão “colaborar para a difusão e o debate das ideias e práticas sobre a reforma do Estado, particularmente da Administração Pública, tem um papel estratégico: promover a Reforma Gerencial do Estado latino-americano”. (CLAD, 1998). Disponível em: bresserpereira.org.br/documents/mare/CLAD/ngppor.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

complementada por novas formas de controle [...]. (CLAD, 1999, p.129 e ss.)

Com base nessas características apontadas pelo CLAD, Dasso Júnior (2014) destaca alguns fundamentos da NGP, sendo eles: a) a privatização do "público"; b) o mercado como formulador de políticas públicas; c) a concorrência empresarial; d) a caracterização do cidadão como cliente, usuário ou consumidor; e) a separação da administração pública da política.

No que diz respeito ao primeiro fundamento, o processo de privatização do público, podemos observar uma aplicação do modelo de práticas privadas para a administração pública, que deixa de ser guiada pela solidariedade, sendo tomada pela ideia de consumo e de satisfação de interesses particulares (Dasso Júnior, 2014). Com isso, as práticas privadas aparecem sob duas vertentes: 1) a da privatização *stricto sensu*, que transfere para o mercado tudo que é possível; 2) e a dos contratos de gestão firmados entre o setor público e o setor privado, atuando na descentralização das responsabilidades estatais, principalmente do âmbito social (Bresser Pereira, 1996; Cóssio, 2018).

As parcerias público-privadas, que são, portanto, uma consequência dessa forma de privatização, levam ao segundo fundamento da NGP, que seria a transferência para o mercado da responsabilidade de formulação de políticas públicas. Tem-se como base a concorrência empresarial, isto é, a aplicação do modelo das empresas privadas no setor público, possibilitando contratações externas ou terceirizações, a redução dos gastos com o setor e a transformação do cidadão em cliente ou usuário, tal como presente no terceiro fundamento da NGP. Nesse caso, Dasso Júnior (2014) explica que, ao substituir o conceito de cidadão pelo conceito de cliente, consumidor ou usuário, a NGP tenta dotar a administração pública de um caráter apolítico, o que se expressa como seu quinto fundamento. Essa apolitização ocorre porque o termo consumidor é economicista, baseando-se na lógica de que cabe ao sujeito exercer a esfera do consumo na atividade econômica, que tem como objetivo defender a propriedade privada e a liberdade individual. Já o conceito de usuário acaba equivocadamente anulando o fato de que o papel do Estado é ser responsável por todos, usuários ou não, de um determinado serviço (Dasso Júnior, 2014). Por isso, de acordo com o autor, entender o cidadão de tais formas é uma maneira de caracterizar o serviço público como uma atividade privada, que tem uma relação entre cliente e prestador de serviços, desconsiderando o resto da sociedade e o interesse público.

A Administração Pública é o ente que vincula o Estado com a sociedade. Cada funcionário público representa o “rosto” do Estado frente a cada

cidadão. A NGP, ao contrário de incentivar o aperfeiçoamento dessa relação, buscando integrar o cidadão à gestão pública, prefere afastá-lo, criando uma falsa dicotomia entre a Administração Pública e a política (Dasso Júnior, 2014, n.p.)

Com base nessas considerações, podemos identificar como essa forma de administração corresponde e potencializa os ideais neoliberais que atuam no sentido de limitar o papel do Estado, construindo, como consequência: a relação direta com instituições privadas para responder às demandas sociais, que são cada vez mais deslocadas da esfera do direito público; a tentativa constante de separar a política dos outros aspectos da sociedade, tais como a administração e a economia; a descentralização do poder, diminuindo o papel do governo federal; entre outras.

2.2. Nova Gestão Pública e Neoliberalismo no Brasil

Ao resgatarmos como a política neoliberal consolidou-se no Brasil, podemos apontar o governo de Fernando Collor (PTB), iniciado em 1990, como marco temporal do início desse processo. Contudo, de acordo com Carinhato (2008), essa política foi implementada de fato com Fernando Henrique Cardoso (PTB), a partir de 1995. A autora ressalta que essa demora para efetivação do neoliberalismo no Brasil se deu por conta da frente ampla de oposição ao regime militar somada à crescente mobilização social dos anos 1970 e 1980, consequência do novo sindicalismo, do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e, posteriormente, da criação do Partido dos Trabalhadores (PT), processos que fortaleceram as lutas trabalhistas, estreitando as possibilidades de ajustes na política econômica.

Nada obstante, Carinhato (2008) aponta que eleição de Collor, em 1989, foi baseada em um modelo neoliberal que redefiniu o papel do Estado, mas, com o fracasso do seu plano econômico¹⁴, e com seu nome relacionado à corrupção¹⁵, ele renunciou à presidência da república para evitar o *impeachment*, inviabilizando a concretização daquele modelo. Itamar Franco, seu vice-presidente, assumiu então o governo e implementou um plano de

¹⁴ O Plano Brasil Novo, que é popularmente conhecido como Plano Collor, era uma tentativa de estabilização, mas que se concretizou em uma reforma monetária atrelada a um ajuste fiscal, além de mudar a política cambial e tornar mais liberal a política de comércio exterior (Filgueiras, 2000 *apud* Carinhato, 2008).

¹⁵ Além do fracasso seu plano econômico, que resultou em um alta da inflação (Carinhato, 2008), Collor cometeu crime de responsabilidade, e foi alvo de diversos protestos que pressionaram a o parlamento a apurar os crimes e consequentemente votar na Câmara dos Deputados e posteriormente no Senado Federal pela sua condenação consequentemente seu *impeachment*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrivendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 16 jul. 2024.

estabilização econômica, o Plano Real¹⁶, que, como todos aplicados na América Latina, foi baseado no Consenso de Washington:

Esta estratégia tinha o seguinte receituário: combate à inflação, através da dolarização da economia e valorização das moedas nacionais, associado a uma ênfase na necessidade de ajuste fiscal. Junto dessas orientações, ainda podemos citar a reforma do Estado – mormente privatizações e reforma administrativa – desregulamentação dos mercados e liberalização comercial e financeira (Carinhato, 2008, p. 40).

Fernando Henrique, posteriormente, assumiu a presidência da república em 1995, pondo em prática um amplo processo de reforma do Estado. Ao analisarmos algumas pesquisas sobre as reformas do Estado brasileiro, encontramos diferentes perspectivas com destaques distintos. Cóssio (2018) e Carinhato (2008) contribuem conosco na compreensão de como se deu o processo de implementação da reforma de 1995. Segundo Carinhato (2008), essa reforma se colocou como uma resposta ao período que antecedeu os anos 1990, que indicava a necessidade de se reduzir ao máximo o Estado, na retomada da ofensiva do neoliberalismo. Por isso, Cóssio (2018) destaca a importância da concretização do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado por Bresser Pereira, então ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998) do governo Fernando Henrique, para concretização desse processo.

Foi a implementação do Plano Diretor, portanto, que atuou no sentido de transferir a execução das políticas sociais para o terceiro setor, o que Carinhato (2008) identifica como o momento seguinte da Reforma, que deu maior atenção para as políticas sociais, supostamente tentando aliviar as consequências do neoliberalismo e do enxugamento da atuação do Estado nesse setor. Oliveira (2015) explica que as estratégias voltadas para atuação nas políticas sociais correspondem aos modelos sugeridos e financiados pelos organismos internacionais como Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)¹⁷, focando nos mais pobres, mas racionalizando o gasto público.

Visando traçar o cenário geral anterior à reforma, o documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) aponta na introdução do seu texto que, no

¹⁶ O Plano Real foi elaborado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, e tinha o objetivo de estabilizar a economia e resgatar a ética na política, a partir da compreensão de que era necessário “liberalizar” a economia para incentivar a dinâmica do empresariado (Carinhato, 2008).

¹⁷ A Comissão Econômica para a América Latina e do Caribe (CEPAL) é uma das comissões regionais das Nações Unidas e foi criada em 1948 com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações entre países. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/sobre> Acesso em: 07 fev. 2024.

Brasil, o Estado desviou-se das suas funções principais para intervir com força no mercado, e que isso levou o país a uma crise econômica nos anos de 1920 e 1930, e a uma crise do Estado nos anos 1980. Essa crise de Estado seria caracterizada pelo descontrole fiscal, redução do crescimento econômico, aumento do desemprego e elevação dos índices de inflação, causados pela sobrecarga de demandas direcionadas ao Estado, especialmente por causa da política de bem-estar social aplicada no pós-guerra, implementada a partir da administração pública burocrática. De acordo com o Plano (Brasil, 1995), a resposta imediata do Brasil a essa crise foi a tentativa de ignorá-la, subestimando a sua dimensão. Posteriormente, segundo o Plano, tentou-se de forma "utópica" implementar um estado mínimo neoliberal e, somente em meados dos anos 1990, concretizou-se a atuação na direção de implantar uma reforma do Estado para se "resgatar a autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas." (Brasil, 1995, p. 16).

Nesse sentido, o documento (Brasil, 1995) indica que a estratégia da administração pública gerencial, a ser implementada a partir dessa Reforma seria inspirada na administração de empresas, e determinada com base na definição de objetivos claros para a administração, combinada com a autonomia na gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros) e com o foco no controle de resultados posteriores. Além disso, destaca que seria importante criar concorrência no interior do Estado, usando, para tanto, a descentralização e realizando a diminuição das tarefas exclusivas do Estado - ou seja, abrindo maior espaço para a participação de agentes privados e organizações da sociedade civil com o foco na obtenção dos resultados (Brasil, 1995).

Bresser-Pereira (1996, p.24) salienta, por sua vez, os resultados da modernização do Estado que seria possibilitada pela Reforma. Em suas palavras:

Já a modernização ou o aumento da eficiência da administração pública será o resultado a médio prazo de um complexo projeto de reforma, através do qual se buscará a um só tempo fortalecer a administração pública direta ou o "núcleo estratégico do Estado", e descentralizar a administração pública através da implantação de "agências autônomas" e de "organizações sociais" controladas por contratos de gestão.

Uma das principais mudanças previstas na Reforma era a divisão do Estado em quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Segundo o documento (Brasil, 1995), o núcleo estratégico ficaria responsável por tomar as decisões estratégicas, correspondendo ao poder legislativo, judiciário, o ministério público e ao presidente da república, responsáveis por formular, planejar e cobrar a aplicação das leis e políticas públicas. As atividades exclusivas,

por sua vez, seriam os serviços que apenas o Estado poderia realizar, pois exigiriam o poder do Estado, ou seja, a capacidade de regulamentação, fiscalização e fomento - como, por exemplo: a cobrança de impostos, a polícia, as políticas de previdência, desemprego, vigilância sanitária, subsídio da educação básica e saúde, entre outros (Brasil, 1995). Os serviços não exclusivos seriam aqueles que poderiam ser realizados com outras organizações, não-estatais e privadas, pois não exigiriam o poder de Estado, mas contariam com o seu subsídio, correspondendo aos serviços de direitos humanos fundamentais - como é o caso das universidades, centros de pesquisas e museus (Brasil, 1995). Por fim, a produção de bens e serviços para o mercado dizia respeito à área de atuação das empresas, a partir das atividades econômicas voltadas para o lucro, mas que permanecessem no Estado, seja por falta de capital do setor privado ou pela necessidade de regulamentação rígida - como, por exemplo, o setor de infraestrutura (Brasil, 1995).

Considerando a perspectiva de que o Estado moderno deveria ser regulador e transferidor e não executor, Bresser Pereira (1996) indica que as atividades exclusivas de estado deveriam ser organizadas pelo sistema de agências autônomas, enquanto no setor de bens e serviços, deveria ser realizado pelo setor privado – a partir da compreensão de que as empresas são mais eficientes se controladas pelo mercado e administradas privadamente – o que fomentaria o processo de privatização.

Assim, definidos os setores do Estado, a Reforma instituiu os conceitos relativos às formas de propriedade. Tradicionalmente eram consideradas apenas duas formas de propriedade, a pública estatal e a privada. Entretanto, o Plano (Brasil, 1995) indicava que no capitalismo contemporâneo existia a propriedade pública não-estatal, que seria aquela constituída por organizações sem fim lucrativo, e orientada para o atendimento do interesse público.

Com a Reforma, esse seria o tipo de propriedade ideal para o setor não-exclusivo do Estado, isso porque ele não se classificava como estatal, já que não utilizava do poder do Estado. Ao mesmo tempo, não se classificava como privado, porque era subsidiado a partir da transferência de recursos oriundos do Estado (Brasil, 1995). Nesse sentido, sob essa avaliação, a propriedade pública não-estatal teria maior autonomia do que se fosse estatal e ainda preservaria a possibilidade de controle social por conta da participação de diferentes setores nos seus conselhos (Brasil, 1995).

Conforme o documento (Brasil, 1995), a transformação de serviços em propriedade pública não estatal deveria ocorrer por meio de uma publicização, que teria por objetivo transformar as fundações públicas em entidades de direito privado, mas que seriam

autorizadas a participarem do orçamento do Estado. Entretanto, de acordo com Bresser Pereira (1996), esse processo não deveria ser confundido com privatização, pois as entidades deveriam manter seu caráter e financiamento públicos.

2.3. A Reforma do Estado, as políticas sociais e a educação

Uma das principais áreas impactadas pela Reforma do Estado foi a das políticas sociais. Carinhato (2008) explica que a política social no Brasil se desenvolveu a partir do início do século XX, mas que teve uma mudança substancial com a Constituição Federal de 1988 (a chamada também de Constituição Cidadã), que instaurou um modelo de seguridade social com objetivo de universalizar a cidadania e consagrar direitos, a partir do princípio de justiça social. Em suas palavras:

De forma sintética, o novo padrão constitucional de política social caracterizou-se pela universalização da cobertura, reconhecimento dos direitos sociais, afirmação do dever do Estado, subordinação das ações privadas à regulação estatal, em função da relevância pública das práticas e serviços nessas áreas. A nova formatação da seguridade social estava subordinada a dois outros componentes: a participação da sociedade e a descentralização político-administrativa (Carinhato 2008, p. 43).

Entretanto, a correlação de forças mudou desde o processo de promulgação dessa Constituição e, assim, as propostas neoliberais foram tomando mais força no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, o que, na perspectiva de Oliveira (2015), prejudicou de forma geral os princípios de direito que guiaram o processo constituinte. Essas propostas neoliberais, marcadas pela flexibilização e privatização, tinham como respaldo as agências internacionais como o Banco Mundial e o FMI, que apostavam nas políticas sociais a partir de um caráter focalizado e compensatório como caminho para diminuição da pobreza¹⁸ e equilíbrio social.

Dessa forma, as políticas sociais passaram a ser marcadas pela redução de recursos, pela descentralização participativa e pela focalização de serviços públicos, com caráter compensatório, além de permeadas de processos de terceirização (Boito Jr, 1999). Nesse sentido, Silva (2003) e Carinhato (2008) destacam que, ao terceirizar os serviços públicos para as empresas privadas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações Sociais (OSs), as áreas sociais passaram a ser consideradas como mercadoria, prejudicando

¹⁸ Porém, a partir do pressuposto que os problemas sociais são uma mera questão de gestão, e atuar na desigualdade com uma ótica da assistência social ao invés de um olhar geral, tira a dimensão estrutural dos problemas sociais (Carinhato, 2008).

sua abordagem enquanto direito social, contribuindo para a perda do papel universal dessas políticas, individualizando os direitos e mercantilizando sua oferta, isso porque, apesar de serem organizações sem fins lucrativos, a sua gestão é construída pela lógica do mercado.

No que diz respeito à educação especificamente, a reforma gerencial contribuiu para uma focalização da oferta e descentralização nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica¹⁹ (Oliveira, 2015). Segundo Cóssio (2018), dentre as consequências da Reforma do Estado para a educação, destaca-se a ênfase na gestão por resultados, que transformou como finalidade das escolas o alcance de bons resultados nos testes padronizados aplicados em larga escala e atrelados aos sistemas de ranqueamento. Com o foco nos resultados dos testes, a necessidade de padronização dos currículos se tornou uma justificativa, embutindo a ideia de que seria possível medir o rendimento nessas avaliações, além das bonificações aos professores a partir desses resultados, como forma de incentivo (Cóssio, 2018).

Não por acaso, ao observarmos as políticas educacionais no Brasil, conseguimos identificar diversos mecanismos que revelam essas consequências da Reforma do Estado na educação brasileira. Isso se nota, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que, ao mesmo tempo que contribui para a maior democratização da educação e ampliação dos direitos sociais na área – o que parece ser na contramão dos apontamentos da Reforma –, também reforçou a centralidade das avaliações – e do currículo – como mecanismos de regulação da educação, apesar de flexibilizar a administração das escolas e dos sistemas (Oliveira, 2015).

Os impactos da Reforma também podem ser percebidos em políticas de financiamento como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁰. Ambos, apesar de contribuírem para o investimento na educação a partir da reserva de uma verba específica e organizarem o investimento no setor (ensino fundamental inicialmente e, depois, educação básica) notadamente por estados e municípios²¹, agiram indiretamente no favorecimento da participação da iniciativa privada na educação. Isso porque tais Fundos estabeleceram a possibilidade de transferência de verba para instituições

¹⁹ Apesar de essas ações não contribuírem para o processo de democratização da educação, Oliveira (2015) afirma que essas mudanças no Brasil foram justificadas a partir de demandas populares, como a ampliação da participação política e da transparência, atrelados a uma estrutura democrática, flexível e eficiente.

²⁰ O Fundef é um fundo instituído em 1997, que foi substituído pelo Fundeb em 2007 e reformulado em 2020.

²¹ O Fundeb é formado a partir da arrecadação de um percentual de diversos impostos, além de uma complementação do governo federal, que posteriormente são redistribuídos a partir do número de alunos da educação básica registrados no censo escolar do ano anterior, com o objetivo de para redistribuir e aumentar os recursos da educação. Para saber mais acesse: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em 07 fev. 2024.

filantrópicas sem fins lucrativos, como pode se perceber no trecho de 2007, que se manteve na reedição da lei nos anos na qual foi reformulada²². Em suas palavras:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos. (Brasil, 2007, art. 8º).

Além disso, as Leis do FUNDEF (Brasil, 1997) e FUNDEB (Brasil, 2007) de regulamentação fizeram referência ao que a LDB (BRASIL, 1996) indicava, em seu artigo 70, como sendo despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, onde se destacam entre elas: “uso e manutenção de bens e *serviços vinculados ao ensino*”; “*levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas* visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino”; “*concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas*”; “*aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar*” (Brasil, 1996, art. 70, grifos nossos).

Como se nota, tais aspectos apontados na LDB (Brasil, 1996) – e retomado por outras legislações –, apesar de importantes, abriram espaços diretos ou indiretos para escoamento das verbas desses Fundos para o setor privado, seja pela possibilidade de investimento em bolsas de estudos no setor privado, seja pela possibilidade de gastos com serviços (estudos, pesquisas, transporte escolar etc.) e produtos (materiais didáticos) vendidos pela iniciativa privada. Portanto, podemos compreender que a própria LDB (Brasil, 1996), que já previa a possibilidade de repasse de verba pública da educação básica para instituições privadas ditas sem fins lucrativos²³, também colaborava, ainda que de forma indireta, para o processo de transferência de parte da responsabilidade por produtos e serviços da educação para a esfera privada, ao não restringir o setor em que se deveria buscá-los, dando margem para a educação se fortalecer como novo e lucrativo nicho de mercado.

Assim, de acordo com Oliveira (2015), sob esse contexto, o empresariado nacional ganhou cada vez mais espaço para influenciar nas políticas educacionais nacionais, o que acabou por incorporar nesse campo estruturas de poder supraestatais e intraestatais. Segundo a autora, isso faria parte de um processo de reconstrução do Estado perante a sociedade civil,

²² Em 2012, foi inserida a possibilidade de transferência de recursos para a educação do campo, com a proposta da pedagogia da alternância, e em 2020, acrescentou-se essa disposição para pré-escolas que atendam crianças de quatro e cinco anos, e para a educação especial. (Brasil, 2012; Brasil, 2020).

²³ Vide “art. 77 Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que (...)” (Brasil, 1996).

tornando-se um parceiro não monolítico, posto que carregaria diversas organizações e contradições internas.

Apesar de parte significativa do processo de implementação da NGP no Brasil ter se iniciado durante o governo de FHC, Oliveira (2015) indica que ela se manteve presente na educação mesmo com a mudança de orientação política que foi implementada a partir do início do governo Lula (PT). O fato de que Lula (PT) veio de uma origem muito diferente de seus antecessores fez com que se tivessem altas expectativas de mudanças políticas; mas o que vimos em termos da educação foi uma política contraditória, resultado das disputas internas ao governo (Oliveira, 2015).

Sob esse contexto, uma das principais características da NGP que foram mantidas e aprofundadas nos governos do PT (gestões Lula e Dilma) foram as avaliações em larga escala.

A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (Oliveira, 2015, pp. 639 e 640).

Essa lógica é baseada em uma perspectiva consumista na qual se determina quais escolas são melhores a partir desses índices criados pelas avaliações, e além disso coloca esses resultados como critério para a qualidade, o que compromete o direito à educação a uma camada social importante (Oliveira, 2015). A autora (2015) aponta que colocar essa centralidade nos sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, inclusive para destinação de recursos, tira o foco da discussão sobre o direito à educação e legitima um argumento puramente técnico para definir essas políticas. Dessa forma, essa busca por resultados medidos a partir das avaliações em larga escala distancia a percepção da educação como bem público e direito social (Oliveira, 2015).

Apesar disso, a autora (2015) destaca que foi a partir dos anos 2000, que o Brasil conseguiu avançar na ampliação do direito à educação, inclusive expandindo o acesso à educação infantil e ao ensino médio. Todavia, nesse processo, o debate sobre o currículo escolar – tendo em vista sua relação intrínseca com os processos de avaliação e ranqueamento educacional – foi permeado por disputas, tal qual o governo, abrindo espaço para influência

dos grupos empresariais como Todos pela Educação²⁴, a Fundação Lemann²⁵, entre outros, nos resultados da política curricular.

Destarte, com base nesse contexto geral, podemos observar que essa lógica de fortalecimento das avaliações em larga escala, que contribui para a padronização dos currículos, se enquadra diretamente na implementação de alguns dos princípios básicos da NGP no campo da educação (Terto; Pereira, 2011). Uma das características apontadas pelo CLAD sobre a NGP é a orientação “pelo controle dos resultados, ao invés do controle passo a passo das normas e procedimentos” (CLAD, 1999), o que está bastante de acordo com a definição de Oliveira (2015) sobre o sistema de ranqueamento produzido pelas avaliações, que afirma que estas servem como mecanismo de controle e regulação para a educação. Terto e Pereira (2011) destacam, portanto, que esse modelo – que se concentra no produto final e não no processo – reafirma o princípio da competição e comparação entre as instituições de ensino, consolidando uma disputa em relação às matrículas e reafirmando o papel da sociedade como cliente e consumidora que, supostamente, poderia procurar o melhor serviço de acordo com os índices observados nos *rankings* – o que dialoga diretamente com os fundamentos da NGP apresentados por Dasso Júnior (2014).

2.3.1. A privatização e o terceiro setor

Para compreendermos como o PDRAE (Brasil, 1995) fortaleceu um processo de privatização dos serviços sociais, tais como a educação, é relevante entendermos as estratégias que a Reforma utilizou para descentralizar esses serviços do Estado.

De acordo com Borghi (2018), foram três estratégias principais usadas nessa direção, sendo: a privatização, que seria a venda direta de algo público para o setor privado; a terceirização, que seria a transferência para o setor privado da operação de serviços públicos; e a publicização, que se caracterizaria pela transferência dos serviços sociais e científicos para o setor público não-estatal. Apesar de a publicização usualmente ser apresentada como uma estratégia diferente das anteriores no tocante à sua relação com a iniciativa privada, concordamos com Borghi (2018), ao classificá-la como uma forma de privatização. Para

²⁴ O Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos nem ligações partidárias e financiada por recursos privados, que nasceu em 2006 com a missão de “contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil”. (Todos pela Educação, 2023) Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

²⁵ A Fundação Lemann é uma organização filantrópica, nascida em 2002, e que tem como missão “colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos estudantes, e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país”. (Fundação Lemann, 2023). Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 16 jul. 2024.

tanto, basta lembrarmos que, segundo a própria autora, a LDB (Brasil, 1996) define como educação pública, em seu art. 19, aquela que é de propriedade, financiamento e administração pública. Entretanto, isso também não se verifica no processo de publicização da educação – assim como ocorre em seu processo de privatização e de terceirização –, na medida em que, por meio dele, o setor privado passa a atuar na área pública, ainda que agora por meio das chamadas parcerias.

Nesse sentido, é importante entendermos alguns marcos legais que deram suporte para a expansão desse processo no Brasil e que estão respaldados a partir da Reforma do Estado implantada em 1995. Um aspecto fundamental é o de entendermos que, no caso da educação, o documento a classificou – juntamente com a pesquisa – como um dos setores que não são exclusivos do estado (Brasil, 1995). Além disso, ao definir as formas de propriedades instituindo a propriedade pública não-estatal, a qual compõe as organizações sem fins lucrativos, a Reforma estabeleceu que esta seria a forma ideal para atuar nos serviços do setor não exclusivo (Brasil, 1995). Para tanto, a transferência desses serviços, de acordo com o Plano (Brasil, 1995), ocorreria por meio do processo de publicização, que permitiria sua descentralização para organizações sociais, ao pressupor que o setor público não-estatal seria mais eficiente. Ainda, o referido documento definiu que as organizações sociais seriam entidades de direito privado que teriam autorização para realizarem contratos de gestão com o Estado, mantendo sua autonomia financeira e administrativa, desde que cumprissem os critérios dos conselhos de administração. Isso, na perspectiva do documento, impediria supostamente o processo de privatização.

O Plano Nacional de Publicização, citado no PDRAE (Brasil, 1995) foi criado a partir da Lei nº 9637/98 (Brasil, 1998), e qualificou como organizações sociais “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei.” (Brasil, 1998, art. 1º). O instrumento que a Lei definiu para ser utilizado para estabelecer a parceria entre o Poder Público e a Organização Social (OS), foi o contrato de gestão, que determinaria as atribuições e responsabilidades de cada um, além de ser firmado a começar da apresentação de metas, prazos e meios de avaliação a partir de indicadores de qualidade e produtividade.

No ano seguinte, com a Lei nº 9070/99, estabeleceu-se outro tipo de entidades de direito privado que teriam vínculo com o poder público: as chamadas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Seria a partir das parcerias que se estabeleceria, portanto, uma “cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das

atividades de interesse público” (Brasil, 1999, artº 9). Da mesma forma como o vínculo com as OS, a Lei nº 9070/99 estabeleceu a necessidade de serem firmados prazos e metas que pudessem ser avaliados e, então, definidos os termos de parceria.

Nesse sentido, é importante destacarmos que a utilização de termos relacionados a prazos e metas que possam ser avaliados é correspondente com os princípios da NGP, e incorporam dentro dos setores sociais a busca pela produtividade e o estabelecimento de metas e formas de avaliação, acoplando elementos do gerencialismo dentro desse espaço. De acordo com Araújo (2023), com esse processo, não se retirou o Estado totalmente do compromisso com educação pública, mas alterou seu modelo de gestão a partir da lógica de mercado, fazendo da educação um campo de atuação para o mercado.

Para compreendermos como atua a privatização dentro da educação, em específico, e conseguirmos demarcar a perspectiva de privatização pressuposta neste trabalho, é válido retomarmos a sistematização feita por Adrião (2018), que identifica a existência de três dimensões da privatização: da gestão, onde se encaixam a privatização da gestão das escolas e da gestão educacional; da oferta, que se caracteriza pelo financiamento público a organizações privadas, a oferta privada, e o subsídio a oferta; e por fim, do currículo, a partir da utilização pelo poder público de desenhos curriculares, tecnologias educacionais e sistemas privados de ensino (Adrião, 2018, p. 11).

Dentre estas categorias, o vínculo estabelecido entre o poder público e as OS e OSCIP – definidos pelos marcos legais de 1998 e 1999 –, encaixam-se no que Adrião (2018) caracteriza como a privatização da gestão da educação. Esta, conforme suas palavras, dividir-se-ia em dois processos distintos, sendo: o da gestão educacional e o da gestão escolar. A privatização da gestão educacional se referiria à rede pública de ensino, em um caráter sistêmico; a privatização da gestão escolar, por sua vez, diria respeito à gestão das escolas individualmente, onde o setor privado atuaria na definição das prioridades educacionais, pensando a implantação de sistemas, produtos e insumos curriculares fornecidos a partir de parcerias privadas. Segundo Adrião (2018), apesar de essas instituições privadas serem sem fins lucrativos, elas atuariam em conformidade com os interesses do mercado.

Dessa forma, partindo das concepções apresentadas por Adrião (2018) e Borghi (2018), é possível percebermos que a Nova Gestão Pública no Brasil - a partir do PDRAE (Brasil, 1995) e de suas leis de regulamentação, como a Lei nº 9637/98 (Brasil, 1998) e Lei nº 9070/99 (Brasil, 1999) - abriu margem para o processo de privatização da educação por meio do processo de publicização. Isso porque a participação das instituições privadas, mesmo que

sem fins lucrativos, na gestão educacional e escolar, contribuem para a aplicação de uma lógica privatista dentro da educação - mesmo que essa permaneça financiada pelo Estado -, ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado da gestão das políticas sociais, tornando-o responsável apenas pelo financiamento, e não mais pela garantia de sua finalidade pública. Ainda, destaca-se que, para além dos processos de publicização, que contribuem na privatização da gestão, o fortalecimento da relação com o setor privado a partir da NGP contribuiu para a produção e circulação de insumos curriculares privados – como materiais didáticos, sistemas de ensino, entre outros – a serem utilizados na educação pública, o que caracteriza a dimensão da privatização do currículo.

2.3.2. A influência internacional, as agências multilaterais e a educação brasileira

Ao observarmos como se desdobrou a aplicação da NGP nas políticas sociais no Brasil, é fundamental destacarmos que essas orientações que vêm sendo implementadas – com destaque para a educação –, desde os anos 1990 e que se mantiveram nos governos seguintes, são diretamente influenciadas por agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁶.

O Banco Mundial (BM) atua nesse processo através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que foi fundado em 1944 com intuito de auxiliar a reconstrução dos países da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁷, por meio de empréstimos para o setor privado. Já a OCDE age no tema a partir do órgão denominado Direção para a Educação, que é responsável por fazer pesquisas nessa área (Silva, 2019).

O referido Banco, conforme Pereira (2010), cumpre o papel de atuar como formulador de políticas e veiculador de ideias, de forma a expandir sua influência no cenário mundial. Essa influência se manifesta a partir da sua capacidade de conceder ou bloquear empréstimos, com a defesa dos interesses capitalistas internacionais nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, principalmente na América Latina. Embora essa ação tivesse inicialmente como justificativa o alívio da pobreza, ela se tornou estratégica para que o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tornassem-se mundialmente importantes, conseguindo, dessa

²⁶ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi fundada em 1961 é um organismo internacional composto por diversos países com o objetivo de construir “políticas melhores para vidas melhores”, identificando políticas públicas que promovam igualdade. Para saber mais acesse: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/ocde/sobre-a-ocde>. Acesso em 07 fev. 2024

²⁷ A Organização das Nações Unidas foi criada em 1945, no final da Segunda Guerra Mundial, a partir da assinatura da Carta das Nações Unidas, que é considerada um tratado de direito internacional, apontando princípios internacionais. Hoje 193 países são membros da ONU e participam da assembleia geral. Para saber mais acesse: <https://www.un.org/es/about-us>. Acesso em 07 fev. 2024

forma, realizar empréstimos em troca de espaço na atuação dos países e colocando condições para efetivação desses empréstimos, como por exemplo: a redução de gastos públicos, a abertura comercial, a diminuição das tarifas de importação e exportação, a abertura ao capital estrangeiro, ou seja, a eliminação de intervenções do Estado e privatização dos serviços e empresas públicas (Botiglieri; Bezerra Neto, 2020).

Segundo Botiglieri e Bezerra Neto (2020) e Cruz (2003), o BM propõe reformas que visam diminuir os gastos públicos com a educação²⁸, por meio de processos como a descentralização (municipalização), transferindo responsabilidades, deixando para o governo federal o papel de criar diretrizes. Além disso, segundo os autores, o Banco orienta a realização de parcerias público-privadas e com ONGs, além da cobrança de taxas para o ensino superior e a instalação de sistemas de empréstimos. A OCDE publicou também documentos que falam sobre a política educacional nos países com o objetivo de orientar reformas que ampliem a participação de setores não estatais nos sistemas de ensino, de acordo com o que aponta a NGP (Pereira, 2019).

De acordo com Oliveira (2015, p. 631), é possível perceber no Brasil a aplicação de alguns dos princípios orientados pelos organismos como a OCDE, tais como:

[...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

Cóssio (2018) destaca que esses princípios são correspondentes com os apontamentos da NGP, principalmente no que diz respeito à transformação do papel do Estado, em suas várias escalas, inclusive com esses organismos internacionais. Como exemplos desse processo, a autora aponta o fortalecimento das ferramentas de regulação e monitoramento, inclusive a partir de avaliações em larga escala internacional, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)²⁹ que é um estudo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE.

²⁸ No relatório produzido pelo Banco Mundial em 2011, existe um capítulo que fala especificamente sobre o Brasil, destacando os gastos públicos como ineficientes e apontando que o fato de a maioria dos estudantes das universidades públicas serem egressos de escolas privadas justificaria a cobrança de mensalidades de quem supostamente poderia pagar (Cóssio, 2018).

²⁹ Mais informações em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 07 fev. 2024.

No Brasil, é possível identificar alguns exemplos dessa ênfase às avaliações de larga escala, dos quais Oliveira (2015) destaca a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³⁰ e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³¹. Cóssio (2018), por sua vez, destaca o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)³², apontando que para o ensino superior esse é um mecanismo de ranqueamento institucional que, sob a justificativa de transparência, acaba reforçando uma descredibilização da administração que pode levar a impactos significativos para as comunidades acadêmicas.

Esse processo de intervenção nas políticas educacionais dos países, a partir desses organismos multilaterais³³, como Banco Mundial e OCDE, de acordo com Botiglieri e Bezerra Neto (2020), revela a centralidade da educação para o enraizamento de uma política que interessa o capital internacional neoliberal que precisa, inclusive, da reprodução da sua mão de obra, tendo em vista sua capacidade de dar resposta às necessidades de formação demandadas pelas próprias contradições do sistema capitalista. Os autores (2020) ressaltam que o papel de formação ideológica da educação é crucial para impedir contestações da ordem vigente e consolidar uma lógica de responsabilização individual pelas condições de vida.

Uma das ferramentas que foi criada, no Brasil, a partir da orientação relacionada à homogeneização dos currículos indicada por esses organismos – e que contribui com esse objetivo de formação ideológica e reprodução da mão de obra –, segundo Cóssio (2018) é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Monica Silva (2018) afirma – respaldada no discurso do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), instituto que aplica essas avaliações no Brasil – que essa política, que se tornou um parâmetro para as avaliações em larga escala da educação básica, contribuiu diretamente para o processo de

³⁰ De acordo com o site do MEC, tanto a Prova Brasil quanto o Saeb são avaliações em larga escalas desenvolvidas pelo Inep, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 16 jul. 2024.

³¹ O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998, a princípio apenas com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes ao final da educação básica, mas em 2009 passou a ser utilizado também como forma de ingresso no ensino superior a partir do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Programa Universidade para Todos (ProUni). Mais informações em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 07 fev. 2024

³² O Enade é uma prova realizada aos concluintes de graduação para avaliar o seu rendimento em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares, além das habilidades relacionadas ao aprofundamento profissional e a realidade brasileira e mundial. Mais informações em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 16 jul. 2024.

³³ Cóssio (2018) nomeia esse processo de governança educacional de forma internacional, pois não é uma estratégia global construída entre as nações, mas sim entre organismos, o que coloca o mercado e a sociedade civil para se atuarem em uma área estratégica do Estado.

padronização dos currículos, criando um “cerco” em torno das escolas e dos professores. Da mesma forma, Pereira (2019) complementa, afirmando que essa política faz parte das orientações da OCDE, destacando outra perspectiva, o fato de que a BNCC tem como principais atores o setor privado, que aparecem como colaboradores da educação, mas fortalecem o discurso da NGP sobre a incapacidade do Estado e apontando a sua responsabilidade em apresentar formas de melhorar a eficiência e eficácia da educação.

No caso da BNCC é possível identificarmos elementos determinantes para a construção dessa política desde a implementação da Nova Gestão Pública no Brasil. Cóssio (2018) destaca, dentre as consequências da NGP para a educação, o processo de homogeneização dos currículos, o que se expressa na normatização curricular nacional presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, art. 26), que, dentre outras coisas, indica que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, art. 26).

Além de colocar elementos em relação ao currículo, a utilização do termo “clientela” não nos parece despreziosa, correspondendo à lógica empresarial estabelecida pela NGP. Entretanto, esse ponto da LDB (Brasil, 1996) foi apenas o marco inicial dentro da reforma curricular iniciada no país, pois, a partir de então, as políticas na área passaram por algumas modificações e principalmente complementações ao longo dos anos, ainda dentro do governo FHC e mais adiante nos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer, resultando na aprovação da BNCC – sobre a qual se discutirá na seção a seguir. O quadro abaixo, elaborado por Carvalho e Ramos (2022), com base em Monica Silva (2018), apresenta uma síntese das políticas curriculares anteriores a aprovação da Base:

QUADRO 4 - Políticas curriculares anteriores a aprovação da Base Nacional Comum Curricular

Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB)		
1996	1998	1997 e 2000
Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96	Homologada a Resolução CEB 2/1998 do Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	1997 - MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 2000 - MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
Governo Dilma Rousseff (PT)		
2010	2011	2014
Homologadas com base no PARECER CNE/CEB Nº 4/2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) Homologadas com base no PARECER CNE/CEB Nº 7/2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com 9 anos de duração (DCNEF 9 anos)	Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM. Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003	Aprovado o Plano Nacional de Educação
Governo Michel Temer (PMDB)		
2016	2017	2018
MP 746/16 Publicada em 23 de setembro após 11 audiências públicas	Fevereiro de 2017. Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16	MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM

Fonte: Carvalho e Ramos, 2022, p. 4

Ao longo desse período, as políticas curriculares tiveram relações mais e menos estreitas com as premissas da Nova Gestão Pública. No período de FHC, principalmente no que diz respeito à aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), era visível uma

influência direta da lógica empresarial no serviço público, apontando a necessidade da organização curricular ser constituída a partir de competências e habilidades de acordo com as demandas do processo de produção, como destaca Ferreti e Silva (2017) a partir do documento dos PCN (2000) para o ensino médio. Entretanto, os autores (2017, p. 391) indicam que, no governo de Dilma Rousseff, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) tinham bases teóricas divergentes das políticas anteriores, que se propunham a “preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho”, apresentando como eixo a integração curricular, propondo uma “formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade”. Já as medidas aprovadas durante o governo de Michel Temer, como a MP nº 746/2016 da Reforma do Ensino Médio e a BNCC retomam a noção mercadológica de competências, incentivadas pelas políticas baseadas na NGP e implementadas nos anos 1990, que estimularam uma formação pautada na produtividade, sujeita ao controle e guiada pelos interesses da lógica mercantil (Silva M., 2018).

Dessa forma, tendo identificado as origens da BNCC em políticas anteriores, e a sua relação explícita com a Nova Gestão Pública, aprofundaremos a seguir o que é essa política, resgatando o seu processo de elaboração e compreendendo como se estrutura o documento em si.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)³⁴ é um documento que foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em duas etapas: em 2017, quando foram aprovados os conteúdos para a educação infantil e o ensino fundamental; e, em 2018, quando foram aprovados os conteúdos para o ensino médio. De acordo com o seu texto, é um documento normativo, que define aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das modalidades da educação básica, além de ser uma política que vai além de uma orientação curricular, tendo como objetivo “superar a fragmentação das políticas educacionais”, e de acordo com o seu próprio texto (Brasil, 2018, p. 8):

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A BNCC (Brasil, 2018) baseia-se na definição de dez competências gerais que reúnem os direitos de aprendizagem, e que devem se interrelacionar nas três etapas da educação básica. O documento (Brasil, 2018) define competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas da vida no exercício da cidadania e do mundo do trabalho, e aponta que essa concepção está alinhada à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesta seção, portanto, nos dedicamos a compreender o processo de elaboração do documento da Base, assim como a estruturação geral do seu conteúdo, para que possamos também adentrar nas controvérsias que existem em torno da aprovação e do papel que essa política cumpre na educação brasileira.

3.1. Elaboração da BNCC

Resgatando o processo de elaboração dessa política, Koepsel *et. al.* (2020) retoma que, em 2011, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), já se falava sobre a necessidade da realização de uma consulta pública nacional que elaborasse uma proposta para as expectativas de aprendizagens tanto para o ensino fundamental quanto para

³⁴ Utilizaremos como referência o documento final, publicado em 2018, que compila todos os conteúdos aprovados, mesmo para se referir aos elementos relativos ao ensino fundamental.

o ensino médio. De acordo com os autores (2020), ainda em 2012 esse debate deixou de ser chamado de expectativas de aprendizagens, para ser construído como um debate voltado para os direitos de aprendizagem, em uma perspectiva de que essa seria uma forma de levar em consideração o contexto socioeconômico, e não apenas uma expectativa em cima do aluno.

Aguiar (2018), por sua vez, indica que debates sobre a elaboração da BNCC iniciaram em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff, mas que esse processo se alterou após o seu *impeachment*. Com a entrada de Michel Temer na presidência da república, a comissão de elaboração da Base deixou de ter como objetivo a produção de um documento que desse consequência na concretização das metas do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, em torno dos direitos e objetivos da aprendizagem, e passou a ter um papel passivo diante das definições do Conselho Nacional de Educação (Aguiar, 2018). A autora ressalta que o processo anterior estava diretamente atrelado ao desenvolvimento das metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)³⁵. Inclusive, a mudança de caráter desse processo foi tão significativa, que os acontecimentos anteriores ao governo de Michel Temer não aparecem explicitados no site oficial da BNCC.

No período inicial foram identificados profissionais da educação voltados para elaboração da primeira versão da BNCC, colocada para consulta pública na *internet* em 2015. A partir das contribuições provenientes desse processo, foi gerada uma segunda versão que passou por debates em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Ao final desses seminários, elaborou-se uma terceira versão, já durante a gestão Temer, da qual a etapa do ensino médio havia sido retirada, sem justificativa.

Ferreti e Silva (2017), em consonância com Koepsel *et al* (2020), argumentam que a separação da Base em duas etapas se deu porque a segunda versão da BNCC entrava em conflito com o elemento central da Reforma do Ensino Médio, no que se refere à flexibilização do currículo e implementação dos itinerários formativos. Nesse sentido, era

³⁵ Mais especificamente, Aguiar (2018, p. 17) se refere às estratégias 2.1; 3.2 e 7.1, que atribuem ao MEC a responsabilidade de encaminhar ao CNE “diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local.”

necessário primeiro homologar a Lei nº 13.415/2017³⁶, a qual regulamentou a Reforma do Ensino Médio, a partir da MP nº 746 (Koepsel *et al*, 2020).

Podemos dizer que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC estabelecem entre si uma relação em que ambas dependem uma da outra. O próprio art. 36 da Reforma (Brasil, 2017, art. 36) determina que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino [...]”. Assim, a implementação da Reforma aparece condicionada à aprovação da BNCC. Entretanto, essa relação não é apenas burocrática, mas também de conteúdo. Ferreti e Silva (2017) afirmam que ambos os documentos se baseiam em uma preocupação com o desempenho da educação brasileira nas avaliações internacionais. Ainda, segundo os autores, ambos pressupõem que a educação é um espaço para a formação de trabalhadores adaptados à dinâmica do capital neoliberal. Esses dois elementos podem ser identificados a partir do texto de Exposição de Motivos da Medida Provisória (Brasil, 2017, s.p.), onde se justifica a Reforma a partir da necessidade de ter um currículo que dialogue “com o setor produtivo”, com disciplinas “alinhadas ao mundo do trabalho”, usando como referência as “recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef”³⁷.

Segundo Ferreti e Silva (2017), a Reforma do Ensino Médio foi apresentada como Medida Provisória pouco mais de 20 dias depois da posse de Michel Temer como presidente da república, com o objetivo, de acordo com Monica Silva (2018), de influenciar na organização curricular, além do financiamento público dessa etapa. Sobre isso, é importante considerarmos que, para Cunha (2017), essa Reforma pode ser considerada uma reedição das políticas implementadas por Fernando Henrique Cardoso. Conforme o autor, Maria Helena Guimarães Castro, secretária geral do MEC no período da aprovação da Reforma do Ensino Médio, ocupava a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), durante o governo de FHC. O fato é que a política de FHC para o ensino médio também era pautada pela perspectiva de que a educação básica passasse pelas transformações

³⁶ As principais alterações propostas pela Reforma do Ensino Médio foram: aumento da carga horária; a inclusão da BNCC como definidora dos objetivos e direitos de aprendizagem nas áreas de conhecimento linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, com a inclusão de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; o apontamento da parte diversificada, contemplada pelos itinerários formativos do currículo ser responsabilidade de cada sistema de ensino, sendo um deles o de formação técnica e profissional; a possibilidade de parcerias com instituições privadas e inclusive a distância para o cumprimento das exigências; a possibilidade de profissionais com notório saber misturarem conteúdos de araras relacionadas com sua formação (Brasil, 2017).

³⁷ É possível identificarmos que a base da apresentação dessa Reforma é, portanto, a necessidade de alinhar o currículo com o setor produtivo, o mundo do trabalho, a partir de um processo de flexibilização. Não por acaso, como referências para apresentar essas recomendações, eles se utilizam de instituições como a Fundação Victor Civita, o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância.

do mundo do trabalho relacionando-a diretamente com os arranjos internacionais (Ferreti; Silva, 2017).

A terceira versão da BNCC sem a etapa do ensino médio passou então por audiências públicas regionais, recebendo contribuições, que, em seguida, foram entregues ao MEC, então responsável pela elaboração do documento final.

Entretanto, além de um processo célere, Aguiar (2018) destaca que diversos elementos apontados nas audiências não foram incorporados ao documento final. Assim, Aguiar (2018) defende que a homologação da BNCC foi uma contrarreforma do governo Temer, pois se apresentou na contramão das políticas de viés democrático e popular do período anterior, que permitiram avanços nos direitos educacionais.

3.2 Sujeitos envolvidos e debates do período de elaboração

No intuito de compreendermos a elaboração dessa política, achamos relevante destacar os agentes que se envolveram nesse processo. Isso porque, segundo Dourado e Siqueira (2019, p. 296, grifo do original), a Base não pode ser apreendida apenas por sua lógica impositiva que atuou “de ‘cima para baixo e de fora para dentro’, mas, sim, pela força que operou *por* ‘dentro’ e do lugar que ocupam parte de seus idealizadores”. Sob essa perspectiva, Michetti (2020) nos ajuda a caracterizar esses idealizadores em dois grupos: um, com uma **posição privilegiada** nos debates, tendo mais influência para a construção do texto final; outro, com uma **posição não dominante**.

De acordo com o autor (2020), dentro dos que tiveram uma **posição privilegiada**, destacam-se tanto alguns grupos de caráter público, como outros de caráter privado ou de parceria com esse setor. Entre aqueles que correspondem à esfera pública, temos o Ministério da Educação (MEC), representante da esfera federal - encabeçada desde meados de 2016, como visto, pelas indicações do então presidente Michel Temer: que representou um projeto (de governo e de poder) com ênfase conservadora e privatista para o Brasil, inclusive para o setor educacional, atuando por meio de “movimentos de regulação, organização e gestão”, como “um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo” se apresentou como um “objeto central” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296).

Entre os representantes do âmbito estadual, temos o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e, do âmbito municipal, temos a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O Consed e a Undime têm, de acordo com seus *sites* oficiais (Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2024; União dos Dirigentes

Municipais de Educação, 2024)³⁸, papel de articulação dos secretários estaduais e dos dirigentes municipais de ensino para promoção da integração, colaboração e participação nos debates nacionais sobre as políticas educacionais. Nada obstante, segundo Michetti (2020), apesar de ambos serem exemplos de associações que atuam com a legitimação da esfera pública (pela integração dos secretários ou dos dirigentes educacionais), eles se articulam com o setor privado, estabelecendo parcerias com representantes empresariais como as Fundações: Victor Civita, Lemann e Itaú Social (Consed, 2024; Undime, 2024).

Ainda nesse espaço privilegiado, temos o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), tratando-se de instituições de interlocução entre a sociedade civil e o estado, que têm parte de seus membros escolhida diretamente por entidades da sociedade civil relacionadas à educação (Michetti, 2020). Todavia, é importante destacarmos que, segundo Mendonça (2018, p. 36), no caso específico do CNE, este praticamente abdicou, durante o processo, “de seu papel de órgão de Estado” – papel autônomo lhe dado pela legislação –, “assumindo função de órgão de governo, apequenando-se, portanto”.

Também no campo de atuação privilegiada podem ser destacadas as associações civis chamadas de sem fins lucrativos (Michetti, 2020), com ênfase para o Movimento pela Base (MpB) que, de acordo com seu *site* (Movimento pela Base, 2024)³⁹, é um grupo que surgiu em 2013 com objetivo anunciado de fazer uma discussão sobre uma base curricular que promovesse igualdade⁴⁰; e o Todos pela Educação (TpE), que, segundo seu *site* oficial (Todos pela Educação, 2024)⁴¹, nasceu em 2006, sendo uma organização da sociedade civil suprapartidária e independente com a missão declarada de contribuir para melhorar a educação básica no Brasil⁴². Apesar de serem entendidos como grupos sem fins lucrativos, Costola e Borghi (2018, p. 1315) explicam, a partir do caso do MpB, que eles lucram

³⁸ Saiba mais em: <https://undime.org.br/>; <https://www.consed.org.br/>. Acesso em:

³⁹ Saiba mais em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

⁴⁰ Costola (2021) destaca ainda que, apesar de ser um Movimento que diz ser apoiado por instituições da área de educação e que supostamente defendem uma educação pública de qualidade, boa parte dos membros de seu conselho não tem formação nessa área, mas sim relacionada aos ramos da economia, da gestão empresarial, dentre outros. No mapeamento dos parceiros do MpB a autora (2021) destaca que, a despeito de ser financiado por organizações privadas, também tem entre seus membros diversos representantes de diferentes esferas do governo, sobretudo a partir de 2016, uma questão também abordada por D’avila (2018) demonstrando que, em alguns momentos, esses agentes privados em funções públicas desempenham suas funções no governo, definindo a política educacional, mas lembra que, quando não estão nessas funções, eles atuam nas suas organizações privadas, realizando, por vezes, simultaneamente as duas funções: na esfera administrativa do governo e na representação de suas instituições privadas.

⁴¹ Saiba mais em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em:

⁴² Um elemento sobre o Todos pela Educação (TpE) que dialoga com o nosso objeto é a Fundação Victor Civita, que tem uma relação direta com a Somos Educação, sendo identificada por Peroni, Caetano e Lima (2017) como parceira desse grupo.

[...] com as reformas educacionais, seja no âmbito das editoras dos livros didáticos; na formação inicial e continuada de professores; nas avaliações externas; ou no âmbito das empresas que visam ter mão de obra barata, com pouca qualificação, mas com competência produtiva; ou ainda nos diversos outros setores do capital financeiro, como o Banco Mundial, que investem em modelos educacionais do tipo (UNESCO, 1990), atuando na educação pela disputa de orçamento.

Ainda no que diz respeito aos agentes envolvidos no processo de elaboração da Base, Michetti (2020) apresenta aqueles que **não tiveram posição dominante** nesse processo, como foi o caso da Associação Nacional de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que é uma entidade que congrega professores, pesquisadores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação em educação; a Campanha Nacional de Direito à Educação (CNDE), que é um movimento amplo, que tem como objetivo atuar na ampliação das políticas educacionais, visando o direito à educação pública gratuita, inclusive, laica e de qualidade.

Se enquadram nessa categoria também as organizações sindicais relacionadas à educação que participaram dos debates, como é o caso da Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), sendo que o Andes representa apenas os docentes das instituições de ensino superior, enquanto a CNTE atua como um conglomerado de diferentes sindicatos relacionados à educação do Brasil inteiro (Michetti, 2020).

Assim, é possível identificarmos que a construção do documento foi permeada por interesses muito heterogêneos, representados pelos diferentes sujeitos que participaram do processo. Entretanto, também observamos que, apesar disso, alguns grupos tiveram maior capacidade de influência. É crítica a percepção, nesse sentido, de que uma boa parte dos sujeitos mais diretamente afetados pela política, como professores da educação básica, gestores e estudantes, não foi efetivamente considerada, e, quando foi, estava em posições menos dominantes no processo de discussão, conforme indica Michetti (2020). Enquanto isso, grupos privados compostos por membros que não estão envolvidos com a educação – ao menos teoricamente –, como foi o caso do Todos pela Educação e o Movimento Pela Base, tiveram uma posição privilegiada no processo, o que revela o interesse de tais grupos com a temática.

Nesse sentido, a participação desses agentes privados no processo de elaboração foi sistematizada por Michetti (2020) como uma das categorias de críticas ao processo de elaboração da Base. O autor (2020) destaca que essas críticas versavam principalmente sobre

o espaço privilegiado do setor privado que se utilizaria dessa aparência de “sociedade civil” – como exemplo do Movimento pela Base e Todos pela Educação – para influenciar nos rumos da educação. Nesse sentido, a influência desses grupos não seria desinteressada, como confirmam Costola e Borghi (2018, p. 1315), que destacam, por exemplo, que a participação do MpB tinha o intuito de fortalecer “escolas de cunho tecnicista, produzindo um conhecimento instrumental baseado apenas na racionalidade e produtividade”. Para entender a centralidade que teve a participação dos agentes privados nesse processo, D’avila (2018) compara essa atuação com a das universidades na elaboração do documento, e constata que: na primeira versão, participaram 38 universidades; na segunda, atuaram 36; na terceira versão, que foi a versão final, essa participação não foi sequer mencionada. Vale lembrarmos que, enquanto isso, na análise da composição dos membros do MpB, Costola e Borghi (2015) revelam que poucos eram efetivamente os grupos envolvidos com a educação, mas, sim, sujeitos ligados a instituições do mercado financeiro.

Outra crítica presente na construção da BNCC, segundo Michetti (2020) e sinalizada também por Dourado e Siqueira (2019), foi relativa ao processo antidemocrático de sua elaboração. Segundo os autores, os debates teriam sido apenas protocolares e as críticas não teriam sido consideradas no documento final. Aguiar (2018) ratifica essa posição, apontando que foi um processo verticalizado e acelerado, sem tempo para o debate necessário. Conforme a CNTE e a ANPEd (Andrade, 2020), no processo de construção da BNCC, foram adotadas estratégias antidemocráticas para finalização do documento, com a interrupção de audiências públicas, bem como com a aprovação de um documento final contrário ao que era indicado pelos especialistas da área. É importante percebermos isso para compreendermos que, mesmo que tenha sido um processo que envolveu diferentes sujeitos, as posições de cada grupo não foram igualmente representadas no documento final da Base, como é o exemplo citado por Aguiar (2018), que indica que elementos relacionados a questões voltadas para as populações indígenas, assim como relacionadas às tecnologias digitais, alvos de críticas durante os debates, não foram incorporados.

Por outro lado, no aspecto das defesas, Ferreti e Silva (2017) destacam que alguns dos principais argumentos favoráveis à aprovação da BNCC se concentram nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que indicavam baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Como explica D’avila (2018, p. 78), esse discurso que critica à educação a partir dos seus índices leva usualmente à culpabilização do Estado pela não resolução dos “problemas relacionados à qualidade da educação”, servindo para justificar

“a necessidade dos empresários por meio de iniciativas público-privadas investirem na melhoria do ensino”, como forma de combater os índices de evasão escolar.

Tais argumentos para a aprovação da Base foram sustentados por outros, como por exemplo: o de que a carga unificada curricular existente era excessiva e gerava desinteresse dos alunos, exigindo um currículo mais flexível; ou de que baixo ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho justificavam a criação do itinerário de “formação técnica profissional” (Ferreti e Silva, 2017, p. 394). Andrade (2020, p. 121) lembra ainda que também as legislações anteriores foram resgatadas para justificar a necessidade da Base, que, sob essa perspectiva, trataria tão somente de:

[...] uma exigência legal posta pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela LDBEN (BRASIL, 1996), pelas DCNEB (BRASIL, 2013) e pelo PNE (2014-2024), que a definiu como estratégia para alcançar as metas de universalização do Ensino Fundamental e Médio, de fomento à qualidade da educação básica e de estabelecer a política nacional de formação dos profissionais da educação (metas 2, 3, 7 e 15).

Entretanto, como lembra Michetti (2020), uma das críticas à aprovação do documento da Base estava exatamente relacionada à existência de outros documentos que, por si, já supriam sua necessidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (DCNEM), por exemplo. A ANPED, em nota divulgada em 2018 sobre a BNCC, dizia que o CNE deveria ter reafirmado o papel das DCNEM, pois elas já contribuiriam para a formulação de propostas pedagógicas que consideram a diversidade e colaboram para o desenvolvimento humano (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, 2024)⁴³.

Por fim, a última categoria de críticas à Base sistematizada por Michetti (2020) são aquelas que, apesar de concordarem com sua necessidade, questionam alguns aspectos seus, como: o conteúdo e a estrutura; os agentes que protagonizaram a sua construção; e o seu processo de elaboração. No que diz respeito à crítica do seu conteúdo, existia uma contraposição forte à concepção de competências presentes no documento, que, de acordo com Monica Silva (2018), reforçaria um método de educação instrumental, com a formação voltada para o mercado de trabalho. Segundo Farias, Rufato e Ruiz (2023), a educação baseada nas competências e habilidades fortaleceria uma educação flexibilizada, orientada pelas tendências neoliberais defendidas pelos organismos internacionais, com foco em atender as demandas do mercado profissional.

⁴³ Para saber mais acesse:
<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>
Acesso em: 18 jul. 2024

Mônica Silva (2018) explica que essa noção de competências vem sendo implementada no Brasil desde os anos 1990, e foi resgatada na BNCC com o objetivo de fortalecer uma formação de caráter instrumental, sujeita ao controle pela mensuração de seus resultados. Conforme Dourado e Siqueira (2019, p. 296), esse “movimento em defesa das competências”, sob esse viés mercadológico, “não é algo novo na história da educação”, mas vem se consolidando, há tempos,

[...] nos princípios defendidos pelos Organismos Internacionais (OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, CEPAL). Remonta e retrocede àquilo que já foi criticado pela educação brasileira: a Teoria do Capital Humano (1950) e Conferência Mundial Sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia (1990), em seu documento ‘Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)’.

Assim, ao analisarmos as defesas em torno da aprovação da BNCC, e os debates e críticas que o documento recebeu, é notável a relevância que ele tem sobre a educação e, portanto, os diferentes interesses que existiam em torno dele. Sendo assim, identificamos, a partir da literatura sobre o tema, que alguns dos argumentos favoráveis retomam concepções relacionadas a uma educação tecnicista e flexível, que culpabiliza o Estado pelos problemas educacionais apresentando a iniciativa privada como solução, parecem indicar que existia interesses ideológicos (governamentais e de mercado) por trás da construção dessa política.

3.3. Conteúdo geral e concepção de educação

O documento da BNCC (Brasil, 2018) organiza-se basicamente a partir da introdução, na qual também faz a apresentação de competências gerais para a educação básica. Depois apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil e indica as competências específicas para cada uma das áreas das etapas do ensino fundamental e médio.

Por sua introdução, notamos que se trata de um documento de caráter normativo, que define aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas da educação básica (Brasil, 2018). Nesse sentido, o primeiro destaque é a apresentação das dez competências gerais da educação básica, das quais enfatizamos: a necessidade de utilizar os conhecimentos para a “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”; utilizar a abordagem científica para “formular e resolver problemas e criar soluções”; utilizar da comunicação para “resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”; valorizar e se apropriar das relações do mundo do

trabalho de forma alinhada ao exercício da cidadania; ter a capacidade de lidar com a suas emoções, exercitando empatia e a resolução de conflitos e agir com “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Brasil, 2018, p. 9 e 10).

No que diz respeito aos marcos legais que o embasam, o texto resgata algumas legislações, como por exemplo, a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. nº 205), que institui a educação como um direito para o desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2018). Destaca também a LDB de 1996 (Brasil, 1996, art. nº 26), com sua determinação de que os currículos da educação básica tenham uma base nacional comum a ser complementada com uma parte diversificada, além de ressaltar a alteração de seu art. nº 35, a partir da Lei nº 13.415/2017⁴⁴, que aponta a BNCC como definidora de direitos e objetivos de aprendizagem (Brasil, 2018).

Outro elemento importante da introdução do documento é a indicação dos fundamentos pedagógicos da BNCC, que são o foco no desenvolvimento de competências e do compromisso com a educação integral. O texto aponta que o enfoque que utiliza no que diz respeito às competências é o mesmo que vem sendo usado nas avaliações internacionais, como o Pisa – que é organizado pela OCDE – e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, instituído pela UNESCO (Brasil, 2018). O documento complementa sinalizando que essa perspectiva indica que os alunos não devem apenas "saber" na construção do conhecimento e habilidades, mas também devem "saber fazer", o que se reflete na necessidade de aplicar esses conhecimentos e habilidades na resolução de problemas da vida cotidiana (Brasil, 2018, p. 13). Já no que diz respeito à questão da educação integral, explicita que a educação básica deve se pautar pela formação e desenvolvimento humano global, e que, nessa perspectiva, ela assume uma visão plural e integral da formação. Ressalta que o conceito de educação integral vai além da jornada escolar, e que se refere à construção de “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14).

Em seguida, o documento faz uma explicação geral de sua estrutura e o desenvolvimento das etapas da educação básica, que são compostas pelas cinco áreas do conhecimento, nas quais cada uma contém suas competências específicas da área, e as

⁴⁴ Art. nº 35 - A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

competências específicas dos componentes curriculares nas áreas que abrigam mais de um, como é o caso Linguagens e Ciências Humanas (Brasil, 2018). Assim, essas competências são desdobradas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, identificados individualmente por um código alfanumérico (Brasil, 2018).

Toda essa estruturação do documento por meio da definição de competências gerais e específicas, das áreas e dos componentes curriculares, revela sua intencionalidade de fazer da BNCC a referência para operacionalização do ensino em sala de aula e, por conseguinte, torná-lo observável pelo desenvolvimento das competências a serem verificadas nas avaliações padronizadas. Segundo Vanessa Silva (2018), isso indica um retorno de uma lógica que converte o conhecimento em um dado quantitativo, mensurável, além de criar um cerco que é baseado na necessidade de obter bons resultados nas provas padronizadas, focadas na parte unificada do currículo, fazendo com que o espaço para a parte diversificada fique cada vez menor. Freitas (2017, s.p.) acrescenta que:

Este desenvolvimento permite que os detentores destes “sistemas personalizados de aprendizagem” transformem as escolas públicas em uma atividade comercial baseada em “franquias” (tipo McDonalds) através de processos de terceirização de gestão (cadeias de escolas charters, p. ex.) e outros.

A etapa do ensino médio tem um elemento que difere do ensino fundamental que são os itinerários formativos, que, de acordo com o documento (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso), são “estratégicos para a *flexibilização* da organização curricular do Ensino Médio”, e podem ser estruturados com foco em alguma área do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias), na formação técnica e profissional, ou integrando áreas distintas.

Vale ressaltar que a flexibilização é um conceito que permeia a seção do documento relativa à etapa do ensino médio em diversos momentos. Sobre esse aspecto, Silva (2019) enfatiza que, embora esse termo sugira autonomia e liberdade, pode significar também a desregulamentação, precarização, além de remeter às características inerentes ao mundo do trabalho na atualidade. De outro lado, abre espaço para a proliferação de um ensino médio desigual para os alunos das diferentes escolas, sujeitos às condições ou falta de condições materiais e humanas das redes, para a oferta das diferentes áreas do conhecimento (Silva, 2019).

Os itinerários formativos também são considerados elementos fundamentais desta etapa, e chamam atenção, pois são respaldados na possibilidade indicada pela Medida

Provisória nº 746, da Reforma do Ensino Médio, que indica a viabilidade de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, para que sejam feitas parcerias público-privadas para a implementação do itinerário de formação técnica e profissional (Brasil, 2016). Sobre esse aspecto, Monica Silva (2018, p.5) complementa:

Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Farias, Rufato e Ruiz (2023) destacam que essas parcerias fazem parte de um modelo educacional internacional que vê a terceirização da produção e comercialização de materiais didáticos vendendo como uma facilidade, mas que na prática retira a autonomia docente, a partir da utilização dos sistemas apostilados para controlar a gestão educacional. Caetano (2020) complementa identificando que, dessa forma, a educação se torna um grande mercado onde tudo se compra e tudo se vende. Ainda, identifica que a aprovação da BNCC abriu espaço para que as escolas públicas contratem serviços privados, pois a Base demanda rápidas “mudanças estruturais nos processos pedagógicos”, levando o setor público a buscar serviços privados, como, por exemplo, a formação de professores a partir dos conteúdos da BNCC, assessoria para reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs)⁴⁵ das escolas e dos currículos, entre outros. Assim, destacamos a percepção apresentada por Vanessa Silva (2018), que aponta que os interesses do setor privado na BNCC se baseiam em um objetivo de curto prazo – que se relaciona com a expansão de mercado, a partir da reelaboração de materiais didáticos, construção de conteúdos voltados para os testes padronizados – e outro de longo prazo – direcionado ao processo de formação de mão de obra moldada a partir de uma visão de mundo.

Dessa forma, resgatando esse seu histórico de elaboração, compreendendo os sujeitos envolvidos e os debates em torno da sua construção, bem como os principais fundamentos pedagógicos abordados no documento, conseguimos identificar que se trata de uma política que influencia a educação escolar, sobretudo em sua dimensão curricular. Além da relação estreita que se nota do setor privado no processo de elaboração desse documento,

⁴⁵ De acordo com a LDB (Brasil, 1996), os projetos político pedagógicos devem nortear as ações pedagógicas de cada instituição.

consideramos que ele abriu mais espaço para atuação de mercado desses grupos, principalmente na produção de materiais didáticos, e na formação inicial e continuada de professores.

4. SOMOS EDUCAÇÃO: O BRAÇO DE ATUAÇÃO DA KROTON/COGNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Kroton/Cogna é uma *holding* que divide sua atuação em diversas subsidiárias, entre elas, a Somos Educação é a responsável pelos produtos relacionados à educação básica. A Somos se apresenta em seu *site* como “um dos principais grupos de educação básica do Brasil”, atuando como parceira integral da escola (Somos Educação, 2024). Descreve que sua missão enquanto empresa é “transformar o ecossistema das escolas privadas, unindo educação e gestão de alta qualidade por meio da neurociência e tecnologia em larga escala, além de liderar as escolas no processo de transformação digital”, com vistas a ser “o principal agente da reinvenção da educação para a escola e o aluno do século XXI” (Somos Educação, 2024).

Nesse sentido, a Somos ressalta em seu trabalho a oferta do que chama de “soluções educacionais”, identificadas por ele como a ferramenta fundamental de sua colaboração para a melhoria e avanço da educação (Somos Educação, 2024), sob a perspectiva dos seguintes valores: “Autonomia e Apoio; Bem-Estar; Inovação; Excelência; Liderança” (Somos Educação, 2024).

Para compreendermos o que é a Somos Educação hoje e sua dimensão para a educação brasileira, é relevante entender alguns aspectos essenciais, como: a) sua história, que se inicia dentro do Grupo Abril, do qual posteriormente se separou, resultando na compra feita pela Kroton/Cogna; b) seus produtos, que representam uma grande variedade de materiais voltados para todos os setores da educação, desde implementação de escolas próprias, sistemas de ensino, plataformas digitais, entre outros. c) suas ações enquanto Instituto Somos, que é por onde ela consegue agir no plano da participação social, a partir de uma organização sem fins lucrativos. É sobre esses aspectos que discutiremos a seguir.

4.1. Histórico

A história da Somos Educação originou-se no Grupo Abril, que iniciou a sua atuação na educação brasileira muito antes da fundação dessa corporação. De acordo com Galzerano (2016), o Grupo se estabeleceu nessa área em 1960 com a produção de materiais didáticos para o Movimento Brasileiro de Alfabetização⁴⁶, expandindo seu investimento em 2004 na

⁴⁶ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa de alfabetização de adultos vinculado ao Ministério da Educação, criado em 1967, ou seja, durante a ditadura militar e, portanto, condizente ideologicamente ao regime. Para saber mais acesse: <http://querepublicaessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

compra das editoras Ática e Scipione e com o lançamento de um sistema de ensino próprio, o Sistema Ser de Ensino. Para além dos produtos voltados para educação, o Grupo também já tinha atuações sociais com esse direcionamento a partir da Fundação Victor Civita, que se apresenta em seu site institucional como:

[...] uma entidade sem fins lucrativos, focada na melhoria da Educação, por meio da valorização de bons professores e incentivo ao trabalho docente. Fundada em 1985, tem como principal iniciativa o Prêmio Educador Nota 10, que reconhece professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. (Fundação Victor Civita, 2023)

A primeira iniciativa dessa Fundação foi a criação da revista Nova Escola, que apresentava em seu primeiro editorial o objetivo de fornecer informações e valorizar as professoras, integrando-as às mudanças do país (Fundação Victor Civita, 2023). Para expandir o alcance da revista, a Fundação realizou um acordo com o Ministério da Educação que fez com que todas as escolas de 1º grau recebessem as edições da revista (Fundação Victor Civita, 2023).

Assim, o Grupo Abril entende que sua principal iniciativa nesse processo foi a criação do Prêmio Educador Nota 10, que teve sua primeira edição em 1998, sob o argumento de que a valorização da profissão docente seria determinante para a garantia de uma educação de qualidade. A criação do prêmio teve o intuito declarado de destacar práticas em sala de aula, consideradas exemplares sob a perspectiva do Grupo, dando espaço a elas na revista Nova Escola, que, nesse mesmo período, passou a ser lançada também em formato digital (Fundação Victor Civita, 2023).

Até 2010, a atuação da Abril na área da educação se deu ainda por dentro do próprio Grupo. Segundo Galzerano (2016), o site da Abril Educação⁴⁷ dizia que a partir desse período, criou-se a Abril Educação, que reunia os empreendimentos relacionados à educação e que começou a atuar separadamente do Grupo Abril, com o foco na educação básica e pré-universitária para atender escolas públicas e privadas. Já em 2011, a Abril Educação tornou-se uma empresa de capital aberto, ainda com a Família Civita (dona do Grupo Abril) como maior acionista. Entretanto, o cenário mudou em 2015 quando a Tarpon⁴⁸ comprou as ações da família, assumindo então o controle da empresa e mudando o seu nome para Somos Educação. Galzerano (2016), entretanto, destaca que, apesar de isso marcar a saída do Grupo

⁴⁷ O antigo site da Abril Educação utilizado na referida pesquisa foi descontinuado, e essas informações não constam no atual site do Grupo Abril, Somos Educação ou Cogna.

⁴⁸ A Tarpon é uma gestora de investimentos, fundada em 2002, e atua em investimentos de diversos segmentos no Brasil. Para saber mais acesse: <https://www.tarponcapital.com.br/>. Acesso em: 07 fev. de 2024

Abril do ramo da educação dentro do seu portfólio, ele seguiu atuante a partir da Fundação Victor Civita e de suas iniciativas. Vale destacar que essa compra da Abril Educação pela Tarpon – uma gestora de investimentos que atua em setores muito diversos, desde alimentício, financeiro, construção civil, energético, entre outros – com parte significativa dos seus investidores sendo de fora do Brasil, demonstra a visão da educação como um negócio internacionalmente lucrativo, seja para as companhias ou para os acionistas (Galzerano, 2016).

Alguns anos depois, em 2018, a Somos foi comprada pela Kroton Educacional, o que foi uma movimentação de mercado da empresa que tinha grande parte da sua atuação no ensino superior, ampliando significativamente o investimento da Kroton no setor da educação básica (G1, 2023)⁴⁹. Leher (2021) identifica que essa movimentação da Kroton em direção à educação básica foi consequência do que ele caracteriza como crise do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁵⁰, em conjunto com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que definiu um teto para os gastos em saúde e educação, tendo consequências no potencial de crescimento do ensino superior. Além disso, Chaves, Camargo e Sousa (2023) explicam também que esse deslocamento de interesse para a educação básica se deu porque esse nível de ensino é um terreno fértil para a iniciativa privada ao apresentar ciclos letivos mais longos que o ensino superior e envolver um número muito maior de alunos. Ainda, Almeida (2022) coloca um último elemento para essa guinada, que foi a negativa do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em relação a compra da Estácio de Sá, que foi justificada pelo potencial anticompetitivo dessa movimentação.

A Kroton, por sua vez, foi fundada em 1966 em Belo Horizonte - MG, e começou como uma empresa de cursinhos pré-vestibulares, o Pitágoras, e menos de dez anos depois, tornou-se uma rede de escolas, que chegou a dirigir instituições similares no Iraque e na Maurítânia nos anos 1980, e chegou aos anos 1990 com 106 escolas associadas (Kroton, 2023). Para mencionar sua influência, inclusive no âmbito da política, um elemento interessante é que um dos sócios fundadores da Kroton (Pitágoras à época) foi o secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização durante uma gestão do governo de Minas Gerais, e secretário da educação em outra (Almeida, 2022). Além da influência na política

⁴⁹ Para saber mais acesse: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2024.

⁵⁰ De acordo com Leher (2021), o FIES já chegou a representar 40% do faturamento da Kroton, sendo portanto uma fonte de renda muito relevante para o grupo, o que justifica que no momento em que essa política perde força, como ocorreu a partir de 2016 em que a política passou a representar em torno de 14%, se faça necessário reavaliar os seus investimentos.

local, a Rede Pitágoras foi objeto de estudo⁵¹ do Banco Mundial em 2002, que realizou entrevistas com diretores, professores, pais, alunos, e administradores, e a destacou como um dos modelos mais bem sucedidos a partir do que considerou como uma boa administração de recursos (Vidal, 2006).

No campo do ensino superior, a primeira Faculdade Pitágoras surgiu no início dos anos 2000, contando com o participação da Apollo International⁵² até 2005 e, desde então, a Kroton movimentou-se para comprar diversas universidades pelo Brasil, presenciais e a distância, como a UNOPAR – maior instituição de ensino a distância até então – em 2011, e a Anhanguera, em 2014, o que, segundo ela, a tornou a maior empresa educacional do mundo em termos de valor de mercado e alunos (Kroton, 2024).

É relevante contextualizar que o período em que a Kroton passou a investir com maior peso no Ensino Superior é correspondente ao momento de flexibilização do ensino para a iniciativa privada a partir do art. 20º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996)⁵³, que definiu quatro tipos de instituições de ensino privadas, sendo: as particulares em sentido estrito; as comunitárias; as confessionais e as filantrópicas. Dessa maneira, essa legislação deu margem para a admissão de instituições de ensino superior com fins lucrativos, dando abertura para o mercado educacional, que se expandiu para o capital estrangeiro, o que fez com que não só a Kroton, mas também a Estácio de Sá e a Anhanguera realizassem seus IPOs⁵⁴, ou seja, abrissem seus capitais na bolsa de valores (Almeida, 2022).

Vale ressaltar que a empresa também criou na sua história uma organização sem fins lucrativos, a Fundação Pitágoras. Ela foi fundada em 1999 com objetivo declarado de realizar projetos relacionados à educação (Kroton, 2024), além da venda de consultorias de gestão de escolas e parcerias com escolas públicas e privadas (Vidal, 2006).

Mais recentemente, em 2018, a Kroton comprou a Somos Educação e criou a Saber, sua marca voltada para a educação básica. Finalmente, em outubro de 2019, a Kroton passou a ser uma *holding* chamada Cogna (Kroton, 2023). Dessa forma, atualmente ela divide sua atuação em quatro subsidiárias diferentes: duas, atuando no Ensino Superior – a Kroton, que centraliza a atuação direta com os consumidores, ou seja, as universidades próprias; e a

⁵¹ Esse estudo foi apresentado por um membro do Banco Mundial, durante a conferência no congresso Pitágoras, realizado em Uberlândia em 2002 (Vidal, 2006)

⁵² A Apollo International é uma provedora internacional de serviços corporativos que atua em diversos países do mundo. Saiba mais em: <https://www.apollo-international.com/>. Acesso em: 07 fev. de 2024

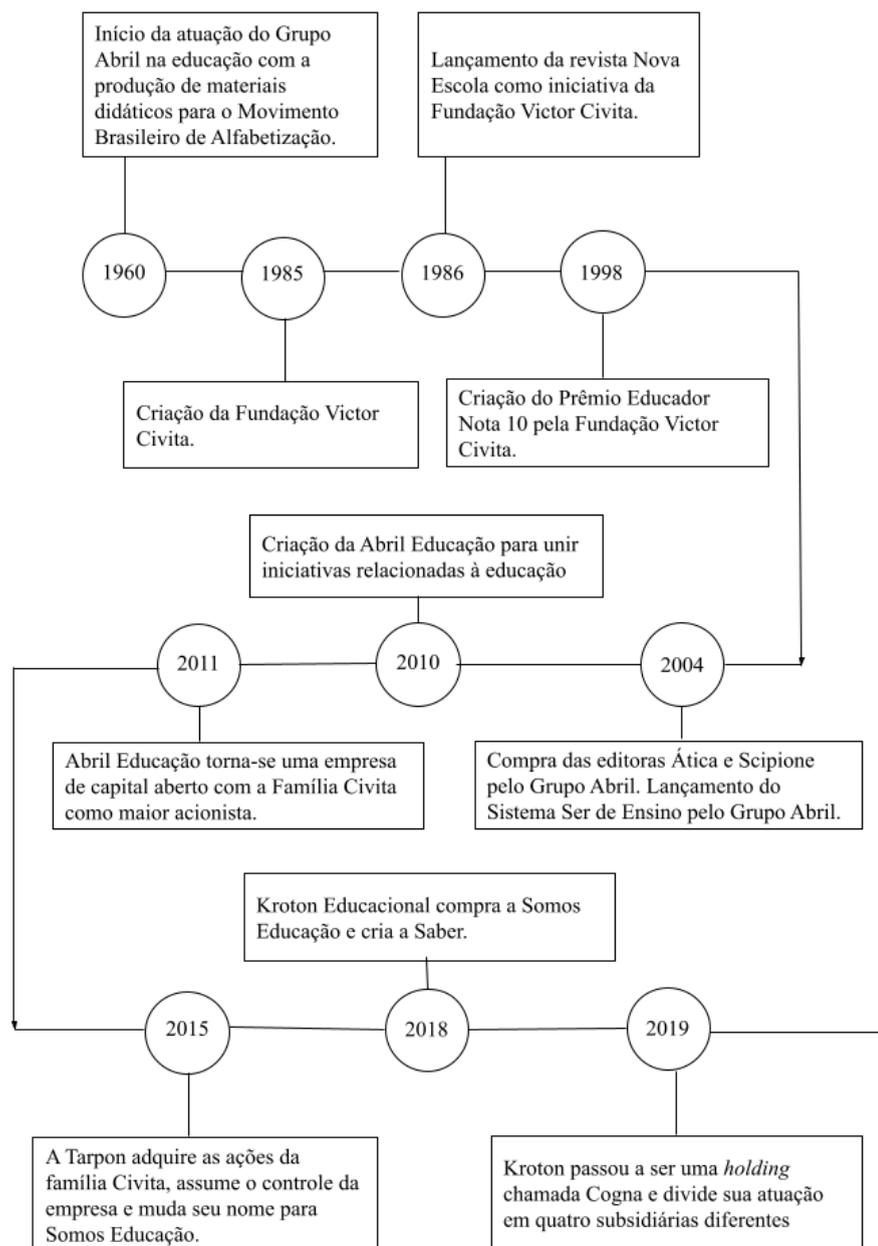
⁵³ Este artigo foi revogado pela Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019, que “altera as Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias.” (Brasil, 2019).

⁵⁴ IPO significa Oferta Pública Inicial, que diz respeito ao processo de abertura do capital na Bolsa de Valores, o que significa que uma parte de suas ações está à venda.

Platos, que foca nos serviços de gestão para o Ensino Superior, na relação com outras empresas (Kroton, 2023). Já na educação básica, a Saber é focada na relação com outras empresas, enquanto a Somos é direcionada para a atuação direta com o consumidor (Kroton, 2023).

Essa linha do tempo sistematiza a história do grupo com os principais marcos de atuação voltados para a educação, sendo possível visualizar as movimentações ao longo dos anos.

FIGURA 1 - Linha do tempo Somos Educação

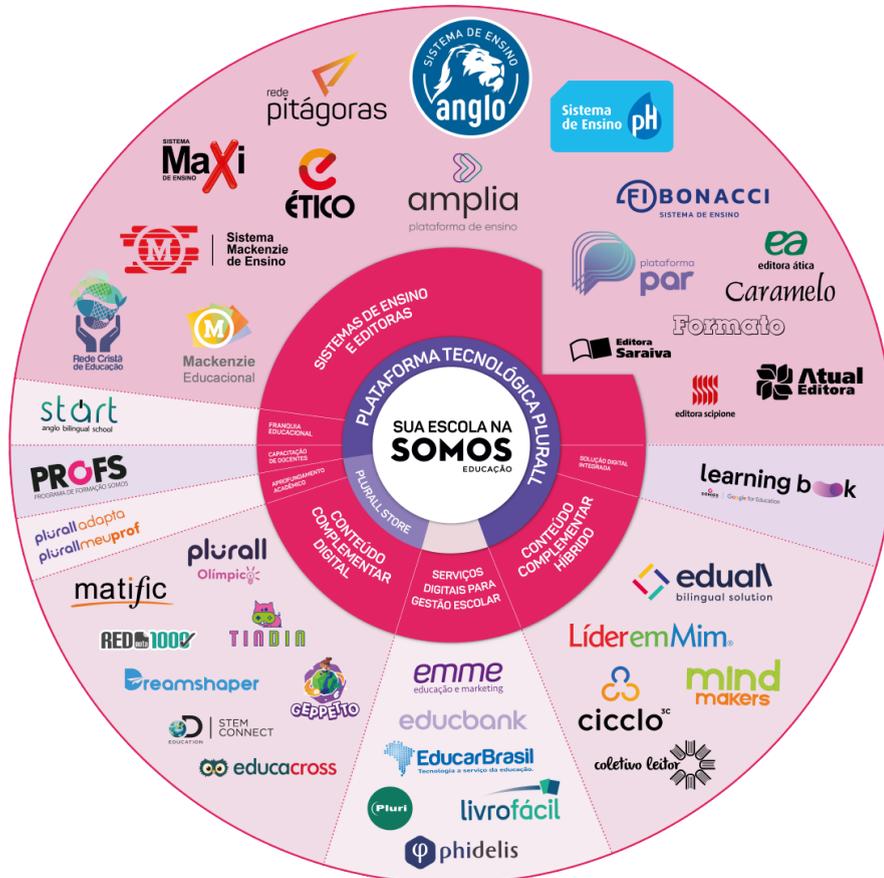


Observando esse histórico, é possível percebermos que foi uma empresa que passou por diversas modificações até chegar na sua forma atual. A sua passagem pela Tarpon, fez com que ela se consolidasse de forma autônoma fora do Grupo Abril e que fosse adquirida por outra empresa que já tinha uma grande atuação na educação, mas até então, com foco no ensino superior. Assim, ao longo dos anos, a Somos foi construindo mais espaço no mercado educacional, que teve como um dos reflexos, em sua atuação, a ampliação dos seus produtos e consequentemente, de sua influência.

4.2. Os produtos Somos Educação

A Somos, atualmente, é dona de um amplo grupo de marcas que oferece serviços para a educação básica, tanto através de escolas próprias, quanto do mercado editorial, sistemas de ensino, cursos de formação continuada de professores, cursos de idiomas, dentre outros. Entre suas marcas mais conhecidas estão as editoras Ática, Scipione, Atual e Saraiva; e os sistemas de ensino Anglo, pH e rede Pitágoras. Destacamos também, nessa perspectiva, sua plataforma de ensino digital, a Plurall, e seu programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, o Líder em Mim. (Somos Educação, 2024). De acordo com Chaves, Camargo e Sousa (2023), a soma de alunos que acessaram esses produtos em 2020, seja a partir das redes de escolas, ou os sistemas de ensino, chegou a um total de 1,3 milhão, o que demonstra a amplitude de alcance desses produtos. Na imagem abaixo é possível observar todas as marcas que fazem parte desse conglomerado.

FIGURA 2 - Soluções educacionais



Fonte: Somos Educação, 2024

Todos esses produtos são denominados pela empresa de “Soluções Educacionais”, são ferramentas, métodos e serviços que supostamente atenderiam ao que eles entendem como sendo as diferentes necessidades escolares. Nesse caso, destacamos que o uso do termo soluções não parece ser algo desprezioso. Ele remete à ideia de que existe algum problema a ser solucionado. Discriminamos a seguir essas soluções, a partir da divisão realizada pela empresa sobre as supostas necessidades escolares, sendo: as soluções para ensino, as soluções complementares, as soluções digitais e as soluções para gestão escolar.

4.2.1. Soluções para o ensino

As soluções para o ensino são aquelas que são utilizadas direto na sala de aula. Então, englobam os produtos voltados para a relação direta com o estudante e os educadores. Nas soluções para o ensino, estão os sistemas de ensino - Anglo, pH, Fibonaccini, Maxi, Mackenzie,

Ético, Amplia, Rede Pitágoras e rede cristã de educação - dentre os quais, os mais influentes são o Anglo, pH e Maxi⁵⁵ (Somos Educação, 2024).

Segundo a Somos, o Anglo está hoje em mais de 850 escolas, atingindo em torno de 300 mil alunos, e contempla materiais voltados desde a educação infantil até o pré-vestibular. Ele conta com o que a Somos chama de “Ciclo de Melhoria da Aprendizagem”, que é um método que envolve o planejamento e desenvolvimento do conteúdo e a avaliação dos resultados (Somos Educação, 2024). Para o Grupo, o sistema de ensino pH tem sua filosofia baseada no dinamismo, sendo o primeiro a ter uma plataforma tecnológica, estando presente em 370 escolas e atingindo em torno de 100 mil alunos (Somos Educação, 2024). Já o sistema Maxi, conforme a Somos, tem como base o ensino focado na valorização das interações humanas, na formação de “cidadãos racional e emocionalmente preparados”, além de estar constantemente alinhado à BNCC. Conforme o Grupo, atualmente é aplicado em 900 escolas, totalizando 340 mil alunos (Somos Educação, 2024).

Ainda dentro da categoria soluções para o ensino, a Somos inclui as editoras Ática e Scipione, Saraiva, Atual, Carmelo e Formato. As editoras Ática e Scipione iniciaram suas atividades nas décadas de 1960 e 1980, respectivamente, tendo dentre suas produções: o Manual do Professor, as séries Vaga-Lume, Para Gostar de Ler, além dos prêmios como Top Educação e Jabuti (Somos Educação, 2024). Já a editora Saraiva foi pioneira nas publicações, iniciadas em 1917 com produções jurídicas, mas que passou a publicar livros de outras áreas, incluindo os materiais didáticos, em 1990 (Somos Educação, 2024). A editora Atual, por sua vez, possui material didático desde a educação infantil até o ensino médio, além de títulos literários para todos os públicos (Somos Educação, 2024). Por fim, as editoras Carmelo e Formato atendem principalmente o público que está iniciando o aprendizado da leitura, entre zero e seis anos (Somos Educação, 2024).

Dentre os seus produtos, é possível notar que existe um grande investimento nos sistemas de ensino e editoras, o que é justificado por serem materiais disponibilizados tanto para as redes pública como privada (Galzerano, 2016).

Também entra nessa categoria a Par, que é uma plataforma que integra os conteúdos das editoras da Somos de forma tecnológica, oferecendo serviços para as escolas individualizarem suas propostas pedagógicas. Ela ainda disponibiliza livros, recursos e ferramentas didáticas (Somos Educação, 2024).

⁵⁵ É relevante destacar que desses sistemas de ensino, o Maxi e o Ético são os únicos que aparecem no site da Saber, a outra subsidiária da Cogna que atua na educação básica, na categoria de Soluções para a Educação Pública. (SABER, 2023). Para saber mais acesse: <https://saber.com.br/produtos/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

O Coletivo Leitor e a Start Anglo Bilingual School também integram suas soluções de ensino. A primeira é uma iniciativa relacionada ao incentivo à leitura, que contém conteúdos e artigos relacionados ao tema, disponibilizando materiais complementares para servirem na mediação da leitura (Somos Educação, 2024); a segunda se trata de uma franquia de escolas bilíngues, que também se propõe a atuar na gestão e operação da escola (Somos Educação, 2024).

4.2.2. Soluções complementares

As soluções complementares também são produtos oferecidos diretamente para estudantes e educadores. Entretanto, respondem a demandas complementares da sala de aula como, por exemplo, a relação com esportes, competência socioemocionais, desenvolvimento bilíngue e aprendizagem computacional. Nela, estão a Cicclo, que é uma plataforma voltada para educação física e esporte escolar, com o objetivo declarado de construir uma boa relação com o esporte e desenvolver o potencial do corpo para incentivar a adoção de um estilo de vida ativo e saudável (Somos Educação, 2024). A Eduall, que é uma solução de ensino de inglês com abordagem bilíngue, resultado de uma parceria entre a Somos e a Macmillan Education⁵⁶, que foi desenvolvida para todos os segmentos da educação básica. Além disso, ela se propõe a ter um método interdisciplinar, alinhado à BNCC (Somos Educação, 2024).

Também entra nessa categoria o Líder em Mim, que é um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, com o objetivo explícito de contribuir com as instituições, mas também com os estudantes no processo de aplicação dessas competências (Somos Educação, 2024). Utiliza como base os estudos do livro “Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes”, de Stephen R. Covey, reafirmando a importância de desenvolver a responsabilidade e autonomia dos alunos (Somos Educação, 2024).

Por fim, destaca-se o Mind Makers, que é uma editora educacional que desenvolve conteúdos para a educação básica como pensamento computacional, ou seja, os fundamentos da ciência da computação, e o chamado empreendedorismo criativo, voltado para estudantes do 9º ano e 3ª série do ensino médio (Somos Educação, 2024). Utilizam uma metodologia alinhada às diretrizes da BNCC, propondo-se a formar os estudantes para solucionar problemas reais (Somos Educação, 2024).

⁵⁶ A Macmillan Education é uma editora global, que fornece livros e ferramentas educacionais para alunos de diversos países a partir de metodologias e recursos digitais. Para saber mais acesse: <https://www.springernature.com/gp/macmillaneducation>. Acesso em: 07 fev. de 2024

4.2.3. Soluções digitais

As soluções digitais dizem respeito às plataformas online oferecidas pelo grupo, que podem complementar e integrar outros produtos como os sistemas de ensino. Dentre as soluções digitais estão a plataforma Plurall, já sucintamente comentada, mas que é uma plataforma de ensino on-line, que oferece listas de exercícios e vídeos, além de tutores que atendem virtualmente para auxílio nas questões dos alunos (Somos Educação, 2024). Nessa plataforma, são disponibilizados relatórios de desempenho para as escolas, para que os professores possam criar atividades personalizadas. Consta que eles contam hoje com 5 mil escolas e 1,7 milhão de alunos cadastrados (Somos Educação, 2024).

A Learning Book também faz parte das soluções digitais. Segundo o Grupo, ela é uma plataforma digital integrada aos sistemas de ensino da Somos, na qual os alunos e professores têm acesso ao material didático digital, além de conteúdos e exercícios personalizados, e relatórios de desempenho e acompanhamento (Somos Educação, 2024).

Por fim, o Profs, Programa de Formação de Professores, também se destaca nessa categoria. Trata-se de uma plataforma de cursos online voltada para formação continuada de professores, à distância, com vistas a disseminar o que chamam de conteúdos com novas abordagens e reflexões, abordagem construtivista, didática, utilizando a tecnologia (Somos Educação, 2024). De acordo com o Grupo, ele conta hoje com 60 mil alunos inscritos e 11 mil escolas atendidas.

4.2.4. Soluções para gestão escolar

As soluções para gestão escolar são aqueles produtos que podem ser adquiridos pela administração das escolas e que se propõem a facilitar as demandas de gestão. Pode ser destacada nessa categoria a Educbank, que é um sistema de apoio financeiro a escolas particulares, que patrocina instituições, subsidiando despesas como marketing e contabilidade, para que possam expandir o número de matrículas (Somos Educação, 2024). Consta que hoje contam com 300 escolas, em 19 estados brasileiros.

A Livro Fácil é outro produto, que surgiu em 1991 como uma empresa que medeia a compra e venda de materiais didáticos das escolas. Segundo o Grupo, hoje estão em mais de 400 escolas pelo Brasil, com o serviço declarado de facilitar o processo das famílias adquirirem o material didático, tirando essa responsabilidade das escolas (Somos Educação, 2024).

A Phidelis também se destaca nessa categoria. Trata-se de um software de gestão escolar online, que está no mercado desde 2004. Ela é um produto que se propõe a ajudar na comunicação entre escola e famílias, análise dos dados acadêmicos, diminuição da inadimplências, com facilidades na relação entre escolas e responsáveis pelos alunos, professores e a gestão (Somos Educação, 2024).

Por fim, a EMMÉ Educação e Marketing também aparece nessa categoria. Ela oferece assessoria de marketing com o objetivo declarado de potencializar as matrículas nas escolas, contando com ações, estratégias e campanhas para divulgar o diferencial das escolas. Fazem isso, disponibilizando materiais em formato de vídeos, áudios, planos de relacionamento, campanhas publicitárias, entre outros (Somos Educação, 2024).

4.3. Produção de conteúdo

A Somos oferece ainda em seu *site* algumas iniciativas relacionadas à geração de conteúdo informativo e de opinião, em torno de diversos temas relacionados à educação. Uma primeira iniciativa é o Hora do Intervalo, um *e-mail* informativo semanal que qualquer um pode receber, com editoriais sobre temas relacionados à educação, recortes de artigos produzidos e disponibilizados no site, além de divulgações gerais (Somos Educação, 2024).

Outra, é a Revista Somos Conexão, produzida desde 2020, contando atualmente com sete edições. Ela disponibiliza conteúdos sobre os mais variados assuntos relacionados à educação, como a BNCC, inclusão, gestão escolar, entre outros (Somos Educação, 2024).

Por fim, o Grupo também alimenta um *blog* que contém tanto artigos disponíveis para leitura livre com temas de categorias como ciência e aprendizagem, COVID-19, educação básica, gestão escolar, socioemocional, entre outros; quanto conteúdos para download, dentre os quais constam o que chama de Cadernos Pedagógicos, E-Books, vídeos, entre outros (Somos Educação, 2024).

4.4. Instituto Somos

Como pudemos resgatar nesse breve histórico, a atuação do Grupo Somos em questões de impacto social não é uma novidade em sua história. Todavia, o Instituto Somos, em especial, só foi criado em 2017. Sob a mesma perspectiva de se voltar para questões de impacto social, ele teve sua atuação definida em três frentes, sendo elas: Alfabetização e Letramento, Acesso e Democratização e Tecnologia e Inovação (Somos Educação, 2024). É

significativo entender que uma das características que se manteve durante todos esses anos de história, de mudanças de gestão, dentre outras movimentações, foi a manutenção constante de algum Instituto com caráter social, atuante por fora da corporação.

A sua primeira iniciativa, e que se manteve todos os anos até então, foi o Programa Somos Futuro, que é um programa que seleciona alunos de escolas públicas para cursarem o ensino médio na rede particular da Somos, a partir da concessão de bolsas (Somos Educação, 2024). A seleção é feita por meio de uma etapa de inscrição, em que o aluno deve justificar o porquê de merecer ser bolsista. Depois o estudante passa por uma avaliação acadêmica, feita por meio de prova. Por fim, são realizadas as entrevistas, que buscam avaliar o candidato e sua família a partir dos valores e competências construídos pelo programa (Somos Educação, 2024).

Atualmente o Instituto também é responsável por organizar, em conjunto com a Fundação Victor Civita, o prêmio Educador Nota 10, direcionado a professores e gestores de toda a educação básica, pública e privada (Somos Educação, 2024). O prêmio tem como objetivo, de acordo com o seu Edital de seleção, identificar e premiar boas práticas de aprendizagem, a partir dos eixos de Direitos Humanos, Tecnologia e Inovação e Sustentabilidade (Somos Educação, 2024).

Assim, conseguimos dimensionar que a Somos Educação tem uma grande atuação na educação brasileira, abrangendo todas as áreas dentro do mercado educacional, desde a elaboração dos livros didáticos e sistemas de ensino, até ferramentas de gestão, avaliação, acompanhamento e inclusive, financiamento de instituições escolares. Não foi possível identificarmos no *site* o período em que ela adquiriu cada um dos produtos que hoje formam toda a sua linha, pois a informação disponibilizada era apenas sobre a criação dos produtos e não sobre quando eles foram obtidos. Entretanto, foi exequível verificarmos que o início de sua história se pautou na produção de livros didáticos a partir das editoras, e que, ao longo do tempo, o Grupo diversificou seus investimentos, passando a atuar mais com sistemas de ensino e, posteriormente, com ferramentas digitais, bilíngues e, mais recentemente, com produtos de integração de todo seu sistema.

Sobre isso é importante explicarmos os impactos da aprovação da BNCC nesse contexto. Os processos de reelaboração curricular decorrentes dessa política deram margem para que o mercado educacional se expandisse, ao demandarem uma série de adaptações de formato e conteúdo escolar e, por conseguinte, a produção de materiais vinculados ao novo padrão curricular, implicando: assessorias particulares para secretarias, bem como a oferta

privada de cursos de formação continuada para professores e de materiais didáticos para as escolas.

Dessa forma, observando o caso específico da Somos Educação, percebemos que sua ação ultrapassou os limites de fomentação interna do mercado educacional, promovendo o estreitamento das relações entre este e o setor público. Isso é perceptível, por exemplo, com as iniciativas do Instituto Somos, que atuam diretamente com alunos de escolas públicas; com a oferta de seus produtos, como o sistema de ensino Maxi, que é direcionado às escolas públicas; e com a produção de conteúdo de opinião que versa sobre a políticas sociais, elaborando e divulgando uma determinada concepção sobre elas.

5. MOVIMENTAÇÕES DA KROTON E COGNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE RESULTADOS TRIMESTRAIS

Adentrando nos documentos sobre o tema, os materiais que foram analisados são os *releases* (ou relatórios) de resultados trimestrais. Estes são os relatórios apresentados obrigatoriamente pelas empresas de capital aberto, contendo suas informações financeiras, de acordo com a resolução Comissão de Valores Mobiliários nº 135 (CVM, art. 41, 2022). Utilizamos os materiais disponibilizados no *site* da Cogna, que compreendem todas as áreas da empresa pois, considerando que a compra da Somos e criação da Vasta se deu apenas em 2018, não estão disponibilizadas informações do período anterior dessa empresa em específico sobre o assunto. A Vasta foi criada como uma vertical que gerencia os negócios da Somos, e por isso nos relatórios o nome que aparece é Vasta, e de aqui em diante utilizaremos o termo Somos/Vasta para nos referir a essa empresa. Da mesma forma, como a criação da Cogna só aconteceu em 2019, e utilizamos materiais anteriores a esse período utilizaremos o termo Kroton/Cogna para nos referir a essa *holding*.

Considerando a complexidade do material trabalhado, e por serem documentos pouco explorados pela área da educação, optamos por inicialmente fazer uma apresentação da estrutura do documento, explicando como ele se organiza e as mudanças ao longo dos anos. Isso partindo do pressuposto de que as modificações do documento são relacionadas também com o conteúdo do que apresentam. Em seguida adentramos em alguns dados entre 2015 e 2021, utilizando alguns parâmetros de Desempenho Operacional e Financeiro, para posteriormente traçar alguns paralelos entre esses dados e elementos da política nacional relacionados a BNCC (Brasil, 2017).

5.1. Estrutura dos relatórios de resultados trimestrais

Os *releases* localizados têm um modelo padronizado de apresentação com poucas modificações ao longo dos anos. Entre 2015 e 2018, eles iniciam suas páginas com o que chamam de Destaques, que são os principais resultados financeiros e movimentações operacionais do trimestre, apresentados em tabelas com os resultados e também descritos em texto, como o exemplo a seguir:

FIGURA 3 - Destaques *release* 1º trimestre 2015

Belo Horizonte, 12 de maio de 2015. Kroton Educacional S.A. (BM&FBovespa: **KROT3**; OTCQX: **KROTY**) – "Kroton" ou "Companhia" anuncia hoje os resultados referentes ao primeiro trimestre de 2015 (1T15). As informações financeiras da Companhia são apresentadas com base nos números consolidados, em reais, conforme a Legislação Societária Brasileira e as práticas contábeis adotadas no Brasil (BRGAAP), já em conformidade com as normas internacionais de contabilidade (IFRS), exceto quando indicado de outra forma.

DESTAQUES

Consolidado - Valores em R\$ ('000)	1T15	1T14	% AH	4T14	% AH
Receita Bruta	1.623.698	807.645	101,0%	1.550.732	4,7%
Receita Líquida	1.287.875	674.045	91,1%	1.230.063	4,7%
Lucro Bruto	897.140	491.335	82,6%	807.957	11,0%
Margem Bruta	69,7%	72,9%	-3,2 p.p.	65,7%	4,0 p.p.
Resultado Operacional	703.834	401.096	75,5%	585.500	20,2%
Margem Operacional	54,7%	59,5%	-4,9 p.p.	47,6%	7,1 p.p.
EBITDA Ajustado	551.569	331.679	66,3%	400.271	37,8%
Margem EBITDA Ajustada	42,8%	49,2%	-6,4 p.p.	32,5%	10,3 p.p.
Lucro Líquido Ajustado	455.312	290.204	56,9%	335.446	35,7%
Margem Líquida Ajustada	35,4%	43,1%	-7,7 p.p.	27,3%	8,1 p.p.
Lucro Líquido Ajustado/ação	0,28	1,08	-74,1%	0,21	35,7%
Geração de Caixa Operacional (GCO) após Capex ¹	4.707	141.056	-96,7%	318.405	-98,5%
GCO após Capex ¹ / EBITDA (não ajustado)	0,9%	43,2%	-42,3 p.p.	89,3%	-88,4 p.p.

¹ Não considera os investimentos com M&A e Projetos Especiais.

+ Primeiro processo seletivo de 2015 gerou a adição de 319,7 mil novos alunos de Graduação Presencial e EAD, um crescimento de 6,3% em relação ao 1T14 (pro forma). Base total de alunos de Ensino Superior ultrapassa a marca de 1,1 milhão, aproximadamente 12,8% acima do 4T14. Considerando somente os alunos de Graduação Presencial e EAD, o aumento da base foi de 14,0% entre os mesmos períodos.

+ Sucesso no lançamento do Parcelamento Especial Privado (PEP) como alternativa à limitação de vagas do FIES, com mais de 22,8 mil alunos matriculados.

+ Receita líquida atingiu R\$ 1.287,8 milhões, elevação de 91,1% em relação ao 1T14, devido, especialmente, à incorporação dos números da Anhanguera, mas também ao crescimento orgânico de alunos de Ensino Superior.

+ EBITDA ajustado soma R\$ 551,6 milhões e apresentou crescimento de 66,3% sobre o 1T14. Já a margem EBITDA ajustada situou-se em 42,8% no 1T15, patamar bastante superior ao verificado no 4T14 e no 3T14, períodos nos quais os números da Anhanguera já estavam consolidados.

+ Lucro líquido ajustado totalizou R\$ 455,3 milhões no 1T15, 56,9% superior ao montante de R\$ 290,2 milhões apresentado no mesmo período do ano passado. Margem líquida ajustada foi de 35,4% no trimestre, também bastante superior ao verificado no 4T14 e no 3T14.

+ Dentro do processo de integração da Anhanguera, o destaque foi a conclusão da integração das plataformas de gestão financeira (ERPs), importante passo para otimização dos processos e ganho de eficiência nos diferentes negócios.

Fonte: Kroton, 2015a

Apenas em 2019, os *releases* começam a ser apresentados com uma Capa, antes de passarem para a parte dos Destaques, que mantendo sua mesma forma nos anos anteriores e seguintes.

Em seguida, o documento apresenta a chamada Mensagem da Administração, que tece comentários gerais sobre o contexto da empresa e a relação com o cenário nacional, como mostra a figura abaixo:

FIGURA 4 - Mensagem da administração *release* 1º trimestre 2015

MENSAGEM DA ADMINISTRAÇÃO

O cenário enfrentado ao longo do primeiro trimestre de 2015 foi bastante desafiador, com mudanças nas regras do programa de Financiamento Estudantil do Governo Federal (FIES), com destaque para a limitação de vagas a novos alunos. Esse panorama testou a capacidade de reação das empresas e exigiu respostas rápidas. Definimos na Kroton duas grandes prioridades: i) mitigar os impactos em receita decorrente da restrição de crédito público e ii) reestruturar a Companhia, ajustando custos e despesas para garantir os resultados e margens previstos antes da restrição de crédito. Hoje, podemos afirmar com absoluta convicção que nossas prioridades foram plenamente atingidas.

Na Graduação Presencial, superamos nossas expectativas iniciais e crescemos 5% a base de alunos em relação ao mesmo período do ano passado (pro forma), mesmo considerando o cenário mais restritivo de FIES observado no início desse ano, apoiado no lançamento de um produto desenvolvido de forma inteligente e responsável – o Parcelamento Especial Privado (PEP) – que, além de oferecer condições atrativas ao aluno, maximiza nosso desempenho financeiro. Na mesma comparação, o crescimento da base de alunos de Graduação EAD foi ainda maior chegando a 9%.

Fonte: Kroton, 2015a

Esse trecho tem o mesmo formato entre 2015 até o *release* do 3º trimestre de 2019, no qual a Mensagem da Administração é apresentada de forma separada por cada uma das marcas que são lançadas nesse ano (Cogna, Kroton, Platos, Saber e Vasta), além de ter uma parte sobre Governança Corporativa. No 4º trimestre de 2019, essa Mensagem foi composta por um trecho geral e um que discorre sobre Ações de Mitigação de Impactos do COVID-19 para Alunos (Cogna, 2019d). Já em 2020, no 1º trimestre, esse trecho aparece dividido novamente nas empresas (Kroton, Platos, Saber e Vasta) (Cogna, 2020a), mas nos trimestres seguintes as separações são por temas, como: a pandemia, a transformação digital, a reestruturação da empresa, entre outros assuntos (Cogna, 2020b; 2020c; 2020d).

Posteriormente, os relatórios discorrem sobre os chamados Desempenho Operacional e o Desempenho Financeiro, apresentando-os de forma separada para cada segmento: Ensino Superior – dividido em presencial e a distância – e Educação Básica. O Desempenho Operacional trata de todas as operações relacionadas a cada um dos setores, o que envolve, no caso do segmento chamado Educação Básica, até 2018 (período anterior a aquisição da Somos), uma descrição sem divisões entre os elementos operacionais (Figura 5).

FIGURA 5 - Desempenho Operacional Educação Básica 1º trimestre 2015

EDUCAÇÃO BÁSICA

No segmento de Educação Básica, o principal negócio da Kroton é a oferta, por meio da Rede Pitágoras, de seu Sistema de Ensino, composto de coleções didáticas, treinamento de professores, avaliação educacional e outros serviços para escolas privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para o ano de 2015, como informado no release do 4T14, a Companhia tomou a decisão estratégica de não renovar a maior parte dos contratos com as escolas pertencentes à Rede Sesi. Desse modo, em 2015, a Companhia passou a atender um total de 713 Escolas Associadas e cerca de 245 mil alunos no setor privado, número 16% inferior em relação ao ano anterior. No entanto, quando analisada somente a variação das coleções vendidas dentro da Rede Pitágoras e Cristã, observou-se um expressivo crescimento de 20% em relação ao ano passado, demonstrando o alto nível de reconhecimento desses Sistemas de Ensino em todo o país e o potencial futuro de crescimento do negócio.

Fonte: Kroton, 2015a

No relatório relativo ao 1º trimestre de 2019, antes do Desempenho Operacional, são apresentadas as expectativas para o ano, e uma Nota Especial, na qual explicam as divisões para além dos Segmentos de Atuação, destringindo quais são as Unidades de Negócio. Após isso, apresentam o Desempenho Operacional a partir de divisões, que, no caso da Educação Básica, são: a Plataforma Integradas de Serviços de K12 & PNLD/Contratos Oficiais e a de Gestão de Escolas (Figura 6).

FIGURA 6 - Desempenho Operacional Educação Básica 1º trimestre 2019

Descrição dos Indicadores Operacionais		1T19	1T18	% AH	
Plataforma K12	Conteúdo Core	Escolas Privadas com Contrato	3.538	3.186	11,0%
		Alunos matriculados nas Escolas Privadas com Contrato (mil)	1.291,7	1.120,0	15,3%
	Demais soluções educacionais complementares (Contra Turno)	Número de Escolas com Contratos de Educação Complementar (Contra Turno)	423	381	11,0%
		Alunos matriculados na Educação Complementar (Contra Turno) (mil)	124,6	112,8	10,5%
Gestão Escolas	Gestão Escolas Próprias/Contratos K12	Escolas Próprias/Contratos K12	54	36	50,0%
		Alunos matriculados nas Escolas Próprias/Contratos K12 (mil)	36,9	24,6	50,1%
	Red Balloon	Escolas Próprias/Franquias Red Balloon	125	132	-5,3%
		Alunos matriculados nas Escolas Próprias/Franquias Red Balloon	25,8	27,5	-6,2%

Fonte: Kroton, 2019a

No relatório do 1º semestre de 2020, antes de adentrar no Desempenho Operacional, existe uma explicação sobre Um Novo Release, na qual indicam que os resultados seriam expostos por empresa (Kroton, Platos, Saber e Vasta). Posteriormente, apresentam um tópico chamado Update COVID-19, para tratar especificamente das questões relacionadas à

pandemia. O Desempenho Operacional da educação básica, nesse ano, é apresentado dividido pelos resultados da Saber (Figura 7) e da Vasta (Figura 8).

FIGURA 7 - Desempenho Operacional Saber 2020

SABER | DESEMPENHO OPERACIONAL

Base de Alunos

Base de Alunos	1T20	1T19	% AH	4T19	% AH
Unidades Próprias/Contratos	52	54	-3.7%	54	-3.7%
Unidades Red Balloon/Franquias	122	125	-2.4%	125	-2.4%
Alunos Próprios/Contratos	32.775	35.883	-8.7%	35.470	-7.6%
Alunos Red Balloon/Franquias	26.196	25.802	1.5%	25.576	2.4%

A base de alunos recuou 9% no 1T20, em função do encerramento de dois contratos de gestão. Excluindo esse efeito, a base teria recuado 4%. A base de alunos do Red Balloon cresceu 2%.

Receita Líquida e Ticket Médio

Receita Líquida - Valores em R\$ (000)	1T20	1T19	% AH
Escolas Próprias/Contratos	181.792	162.600	11.8%
Atividades Complementares	4.091	3.772	8.4%
Red Balloon	24.656	29.653	-16.9%
Total	210.538	196.025	7.4%

A operação de escolas registrou crescimento de 12% na receita, apesar da menor contribuição das atividades complementares (contra-turno), que avançou 8%. Como fatores que impulsionaram o crescimento, destacamos a antecipação de pedidos de material didático em uma das escolas da rede, gerando um impacto a maior de cerca de R\$ 7 milhões, a ser compensado nos próximos trimestres. Mesmo ajustado por este efeito, o crescimento de receita de escolas foi de 7%. A redução de descontos comerciais, no entanto, foi fator preponderante para o aumento da receita, como demonstrado abaixo no cálculo do ticket líquido. Quanto ao Red Balloon, o 1T20 foi impactado negativamente pelo atraso no reconhecimento da receita da venda de material didático. Devido à necessidade de isolamento social, esperamos que os negócios complementares e Red Balloon sejam mais fortemente impactadas a partir do 2T20.

Ticket médio

Ticket Médio	1T20	1T19	% AH	4T19	% AH
Total Escolas Próprias/Contratos	1.890	1.546	22.3%	1.747	8.2%
Red Balloon	314	383	-18.1%	321	-2.4%

O ticket líquido das escolas expandiu 22%, refletindo a menor incidência de descontos e a melhora no mix. Expurgando a antecipação de receita mencionada acima, a mensalidade média avançou 18%.

Fonte: Cogna, 2020a

FIGURA 8 - Desempenho Operacional Vasta 2020

VASTA | DESEMPENHO OPERACIONAL

O ciclo comercial da Vasta inicia-se no quarto trimestre, período no qual são feitas as primeiras entregas de conteúdo aos alunos de escolas parceiras para o ano seguinte, e encerra-se no terceiro trimestre do ano seguinte. Por este motivo, as variações mais importantes no negócio são percebidas do terceiro para o quarto trimestre. Adicionalmente, o ciclo do negócio tem sazonalidade bastante acentuada: como as entregas de conteúdo se concentram no quarto trimestre e no primeiro trimestre (do ano seguinte), nestes trimestres há maior reconhecimento de receita e custos.

Base de Alunos – Modelos de Subscrição

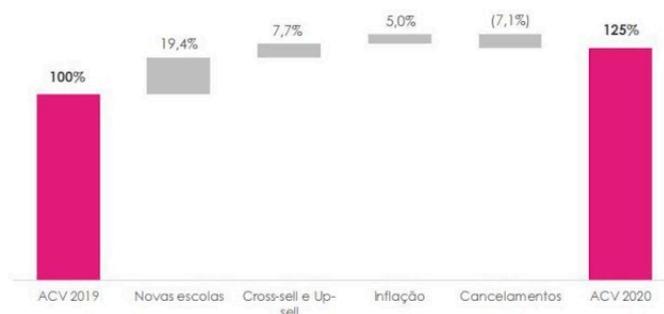
Base de Alunos	1T20	1T19	% AH	4T19	% AH
Escolas Parceiras (Conteúdo Principal)	4.110	3.389	21,3%	3.400	20,9%
Sistemas	3.078	2.697	14,1%	2.703	13,9%
PAR	1.032	692	49,1%	697	48,1%
Escolas Parceiras (Conteúdo Complementar)	655	411	59,4%	417	57,1%
Alunos Escolas Parceiras (Conteúdo Principal)	1.394.061	1.279.376	9,0%	1.185.799	17,6%
Sistemas	973.620	916.875	6,2%	863.479	12,8%
PAR	420.441	362.501	16,0%	322.320	30,4%
Alunos Escolas Parceiras (Conteúdo Complementar)	218.055	122.114	78,6%	133.583	63,2%

Em comparação ao 1T19, a Vasta adicionou 721 escolas ao seu portfólio de clientes de conteúdo principal *core*, um acréscimo de 21%. Este crescimento veio suportado tanto pelos sistemas de ensino tradicionais quanto pelo PAR – sistema de ensino baseado em livros didáticos. O volume de alunos de escolas parceiras cresceu 9%, também com crescimento em ambas as linhas. No conteúdo complementar, 244 novas escolas tornaram-se clientes, um aumento de 59%, representando um aumento de 79% no número de alunos, o que reitera o elevado potencial deste segmento.

Receita Líquida

Vasta - Valores em R\$ ('000)	1T20	1T19	% AH	4T19	% AH
Receita Líquida	402.460	324.452	24,0%	302.238	33,2%
Receita Líquida de Subscrição	271.234	207.231	30,9%	205.348	32,1%
Conteúdo Principal	239.120	184.655	29,5%	197.123	21,3%
Conteúdo Complementar	32.113	22.576	42,2%	8.225	290,4%
Receita Líquida - Outros	131.227	117.221	11,9%	96.890	35,4%

A receita líquida de produtos de subscrição, que engloba todos as soluções educacionais com receita recorrente (basicamente sistemas de ensino), representou no 1T20 67% da receita total da empresa e cresceu 31%, em linha com o crescimento de 25% do valor de contrato anual (ACV) para 2020. Neste trimestre, foram reconhecidos 35% do ACV 2020 (30% já haviam sido reconhecidos no 4T19, primeiro trimestre de reconhecimento de receita do ciclo comercial). O crescimento de ACV foi formado pelos seguintes fatores:



Fonte: Cogna, 2020a

Já o chamado Desempenho Financeiro (Figura 9) traz a sistematização numérica das finanças de cada setor, apresentando as receitas, deduções e lucros bruto e líquido. Até 2018, os relatórios trazem o campo Desempenho Financeiro, sendo o primeiro o Consolidado referente a todos os setores, como mostra a Figura 9.

FIGURA 9 - Desempenho Financeiro Consolidado 1º trimestre 2015

DESEMPENHO FINANCEIRO

Em linha com o formato apresentado nos últimos dois trimestres, os indicadores financeiros a partir do 3T14 contêm os dados da Anhanguera, respeitando a prática já existente na Kroton. Exceto quando indicado de forma diferente, os resultados financeiros anteriores ao 3T14 desconsideram os números advindos da Anhanguera.

RESULTADO 1T15

Valores em R\$ ('000)	Ensino Presencial		Ensino a Distância		Educação Básica		Kroton Consolidado	
	1T15	% AV	1T15	% AV	1T15	% AV	1T15	% AV
Receita Bruta	1.134.217	126,1%	420.764	130,3%	68.717	104,8%	1.623.698	126,1%
Deduções da Receita Bruta	(234.780)	-26,1%	(97.918)	-30,3%	(3.125)	-4,8%	(335.823)	-26,1%
Impostos	(28.076)	-3,1%	(8.786)	-2,7%	(1.332)	-2,0%	(38.194)	-3,0%
ProUni	(153.734)	-17,1%	(61.639)	-19,1%	-	0,0%	(215.373)	-16,7%
Devoluções	-	0,0%	-	0,0%	(1.792)	-2,7%	(1.792)	-0,1%
Descontos Totais	(52.970)	-5,9%	(27.494)	-8,5%	-	0,0%	(80.464)	-6,2%
Receita Líquida	899.437	100,0%	322.846	100,0%	65.592	100,0%	1.287.875	100,0%
Custos (CPV/CSP)	(305.709)	-34,0%	(60.896)	-18,9%	(24.129)	-36,8%	(390.735)	-30,3%
Custo dos Produtos Vendidos (CPV)	-	0,0%	-	0,0%	(13.018)	-19,8%	(13.018)	-1,0%
Custo dos Serviços Prestados (CSP)	(305.709)	-34,0%	(60.896)	-18,9%	(11.111)	-16,9%	(377.716)	-29,3%
Professores, Quadro Técnico e Serviços de Terceiros	(210.399)	-23,4%	(45.226)	-14,0%	(7.342)	-11,2%	(262.966)	20,4%
Aluguel	(73.408)	-8,2%	(6.936)	-2,1%	(346)	-0,5%	(80.689)	-6,3%
Materiais	(8.507)	-0,9%	(8.081)	-2,5%	(30)	0,0%	(16.618)	-1,3%
Manutenção	(4.422)	-0,5%	(377)	-0,1%	(162)	-0,2%	(4.961)	-0,4%
Outros	(8.974)	-1,0%	(277)	-0,1%	(3.231)	-4,9%	(12.481)	-1,0%
Lucro Bruto	593.727	66,0%	261.950	81,1%	41.463	63,2%	897.140	69,7%
Despesas Operacionais	(122.275)	-13,6%	(28.080)	-8,7%	(5.969)	-9,1%	(156.325)	-12,1%
Despesas de Pessoal	(69.196)	-7,7%	(22.522)	-7,0%	(4.473)	-6,8%	(96.191)	-7,5%
Despesas Gerais e Administrativas	(53.079)	-5,9%	(5.558)	-1,7%	(1.496)	-2,3%	(60.133)	-4,7%
Provisão para Créditos de Liquidação Duvidosa (PCLD)	(42.348)	-4,7%	(23.865)	-7,4%	(857)	-1,3%	(67.070)	-5,2%
(+) Juros e Mora sobre Mensalidades	17.746	2,0%	12.220	3,8%	123	0,2%	30.089	2,3%
Resultado Operacional	446.851	49,7%	222.224	68,8%	34.759	53,0%	703.834	54,7%
Despesas com Vendas e Marketing							(88.583)	-6,9%
Despesas Corporativas							(63.682)	-4,9%
EBITDA Ajustado							551.569	42,8%
(-) Custos e Despesas Não Recorrentes							(35.898)	-2,8%
EBITDA							515.672	40,0%
Depreciação e Amortização							(100.960)	-7,8%
Resultado Financeiro							(41.005)	-3,2%
Imposto de Renda e Contribuição Social							(1.964)	-0,2%
Lucro Líquido							371.743	28,9%
(+) Custos e Despesas Não Recorrentes							35.898	2,8%
(+) Amortização do Intangível (Aquisições)							47.671	3,7%
Lucro Líquido Ajustado							455.312	35,4%

Fonte: Kroton, 2015a

Em seguida, apresentam o Desempenho Financeiro, dividido por segmento, primeiro em formato de tabela, com todos os dados, e depois em gráficos comparativos entre os resultados do segmento e os resultados gerais, como mostra a Figura 10.

FIGURA 10 - Desempenho Financeiro Educação Básica 1º trimestre 2015

DESEMPENHO FINANCEIRO – EDUCAÇÃO BÁSICA

<i>Educação Básica - Valores em R\$ ('000)</i>	1T15	1T14	% AH	4T14	% AH
Receita Bruta	68.717	81.889	-16,1%	40.430	70,0%
Deduções da Receita Bruta	(3.125)	(3.949)	-20,9%	(3.597)	-13,1%
Impostos	(1.332)	(1.204)	10,7%	(1.493)	-10,8%
ProUni	-	-	n.a.	-	n.a.
Devoluções	(1.792)	(2.745)	-34,7%	(2.104)	-14,8%
Descontos Totais	-	-	n.a.	-	n.a.
Receita Líquida	65.592	77.940	-15,8%	36.832	78,1%
Contratos de Gestão e Operações Próprias	15.195	14.255	6,6%	14.446	5,2%
Rede de Ensino	50.397	63.684	-20,9%	22.387	125,1%
Total de Custos	(24.129)	(26.849)	-10,1%	(20.106)	20,0%
Custo dos Produtos Vendidos (CPV)	(13.018)	(16.814)	-22,6%	(9.319)	39,7%
Custo dos Serviços Prestados (CSP)	(11.111)	(10.034)	10,7%	(10.786)	3,0%
Professores, Quadro Técnico e Serviços de Terceiros	(7.342)	(5.413)	35,6%	(8.788)	-16,5%
Aluguel	(346)	(267)	29,4%	(330)	4,6%
Materiais	(30)	19	n.a.	(8)	285,2%
Manutenção	(162)	(643)	-74,7%	(458)	-64,5%
Outros	(3.231)	(3.730)	-13,4%	(1.202)	168,7%
Lucro Bruto	41.463	51.091	-18,8%	16.727	147,9%
Contratos de Gestão e Operações Próprias	6.177	7.692	-26,5%	6.177	0,0%
Rede de Ensino	35.208	1.772	-17,5%	10.550	233,7%
<i>Margem Bruta</i>	63,2%	65,6%	-2,3 p.p.	45,4%	17,8 p.p.
Contratos de Gestão e Operações Próprias	9,4%	10,8%	-1,4 p.p.	16,8%	-7,4 p.p.
Rede de Ensino	53,7%	54,8%	-1,1 p.p.	28,6%	25,0 p.p.
Despesas Operacionais	(5.969)	(8.097)	-26,3%	(7.801)	-23,5%
Pessoal	(4.473)	(5.402)	-17,2%	(4.833)	-7,4%
Gerais e Administrativas	(1.496)	(2.696)	-44,5%	(2.968)	-49,6%
Provisão para Créditos de Liquidação Duvidosa (PCLD)	(857)	(1.280)	-33,0%	(289)	197,1%
(+) Juros e Mora sobre Mensalidades	123	229	-46,3%	99	24,1%
Resultado Operacional	34.759	41.943	-17,1%	8.736	297,9%
<i>Margem Operacional</i>	53,0%	53,8%	-0,8 p.p.	23,7%	29,3 p.p.



Fonte: Kroton, 2015a

Em 2020 o Desempenho Financeiro é apresentado separadamente por empresa ao invés de segmentos (Figura 11), e depois o Desempenho Consolidado da Cogna aparece com a divisão dos resultados de cada uma das empresas (Figura 12).

FIGURA 11 - Desempenho Financeiro Vasta 1º trimestre 2020

VASTA | DESEMPENHO FINANCEIRO

Vasta - Valores em R\$ ('000)	1T20	1T19	% AH	4T19	% AH
Receita Bruta	428.067	358.674	19,3%	330.449	29,5%
Deduções da Receita Bruta	(25.607)	(34.223)	-25,2%	(28.212)	-9,2%
Impostos	(2.917)	(2.023)	44,2%	(2.857)	2,1%
Devoluções	(22.692)	(14.954)	51,7%	(24.510)	-7,4%
Descontos Totais	2	(17.245)	n.a.	(845)	n.a.
Receita Líquida	402.460	324.452	24,0%	302.238	33,2%
Total de Custos	(162.793)	(108.279)	50,3%	(127.900)	27,3%
Custo dos Produtos Vendidos (CPV)	(141.690)	(90.896)	55,9%	(107.504)	31,8%
Custo dos Serviços Prestados (CSP)	(21.102)	(17.382)	21,4%	(20.395)	3,5%
Professores, Quadro Técnico e Serviços de Terceiros	(17.119)	(15.374)	11,4%	(13.509)	26,7%
Aluguel	(1.668)	-	n.a.	(1.588)	5,1%
Materiais	-	(0)	n.a.	-	n.a.
Manutenção	(1.571)	(2.152)	-27,0%	(4.249)	-63,0%
Outros	(743)	143	n.a.	(1.050)	-29,2%
Lucro Bruto	239.668	216.173	10,9%	174.338	37,5%
Margem Bruta	59,6%	66,6%	-7,1 p.p.	57,7%	1,9 p.p.
Despesas Operacionais	(32.738)	(13.539)	141,8%	(23.693)	38,2%
Pessoal	(15.690)	(10.723)	46,3%	(16.817)	-6,7%
Gerais e Administrativas	(17.048)	(2.816)	505,4%	(6.876)	147,9%
Provisão para Créditos de Liquidação Duvidosa (PCLD)	(4.277)	(999)	328,2%	(4.356)	-1,8%
(+) Juros e Mora sobre Mensalidades	-	321	n.a.	(34)	n.a.
(+) Equivalência Patrimonial	-	-	n.a.	-	n.a.
Despesas com Vendas e Marketing	(39.445)	(30.222)	30,5%	(47.613)	-17,2%
Resultado Operacional	163.208	171.734	-5,0%	98.641	65,5%
Margem Operacional	40,6%	52,9%	-12,4 p.p.	32,6%	7,9 p.p.
Despesas Corporativas	(12.294)	(15.513)	-20,7%	(15.844)	-22,4%
EBITDA Recorrente	150.913	156.221	-3,4%	82.797	82,3%
Margem EBITDA Recorrente	37,5%	48,1%	-10,7 p.p.	27,4%	10,1 p.p.
(+) Reversões de Contingências de BA	-	-	n.a.	-	n.a.
(-) Itens Não Recorrentes	(1.203)	(5.112)	-76,5%	(11.911)	-89,9%
EBITDA	149.710	151.109	-0,9%	70.886	111,2%
Margem EBITDA	37,2%	46,6%	-9,4 p.p.	23,5%	13,7 p.p.

Fonte: Cogna, 2020a

FIGURA 12 - Desempenho Financeiro Consolidado 1º trimestre 2020

RESULTADO CONSOLIDADO COGNA

RESULTADO 1T20 | ABERTURA POR EMPRESA

Valores em R\$ ('000)	Kroton	Platos	Saiber	Vasta	Outros	Eliminação entre BU's / Cogna	Cogna Consolidado
	1T20	1T20	1T20	1T20	1T20	1T20	1T20
Receita Bruta	1.241.596	23.331	250.753	428.067	134.447	(20.963)	2.057.233
Deduções da Receita Bruta	(358.900)	(1.663)	(40.215)	(25.607)	(3.379)	-	(429.765)
Impostos	(33.812)	(1.663)	(15.508)	(2.917)	(152)	-	(54.052)
ProUni	(226.640)	-	-	-	-	-	(226.640)
Devoluções	(10)	-	(617)	(22.692)	(3.196)	-	(26.515)
Descontos Totais	(98.438)	(0)	(24.090)	2	(32)	-	(122.558)
Receita Líquida	882.696	21.668	210.538	402.460	131.068	(20.963)	1.627.468
Custos (CPV/CSP)	(197.381)	(1.833)	(80.558)	(162.793)	(86.448)	20.950	(508.062)
Custo dos Produtos Vendidos (CPV)	(2.888)	5	(9.618)	(141.690)	(82.321)	20.950	(215.563)
Custo dos Serviços Prestados (CSP)	(194.493)	(1.838)	(70.939)	(21.102)	(4.127)	-	(292.499)
Professores, Quadro Técnico e Serviços de Terceiros	(171.073)	(1.752)	(61.652)	(17.119)	(3.658)	-	(255.254)
Aluguel	(4.481)	0	(766)	(1.668)	(109)	-	(7.024)
Materiais	(3.273)	-	(1.102)	-	(1)	-	(4.375)
Manutenção	(5.043)	(161)	(5.698)	(1.571)	(321)	-	(12.794)
Outros	(10.624)	75	(1.722)	(743)	(38)	-	(13.052)
Lucro Bruto	685.315	19.835	129.981	239.668	44.620	(12)	1.119.406
Despesas Operacionais	(157.682)	(3.102)	(39.241)	(32.738)	(1.446)	-1,1%	(234.209)
Despesas de Pessoal, Gerais e Administrativas	(157.682)	(3.102)	(39.241)	(32.738)	(1.446)	-	(234.209)
Despesas de Pessoal	(72.828)	(2.611)	(28.970)	(15.690)	(2.810)	-	(122.909)
Despesas Gerais e Administrativas	(84.854)	(492)	(10.270)	(17.048)	1.364	-	(111.300)
Provisão para Créditos de Liquidação Duvidosa (PCLD)	(205.391)	(1.416)	(1.791)	(4.277)	(1.065)	(1)	(213.940)
(+) Juros e Mora sobre Mensalidades	53.612	35	221	-	6	-	53.874
(+) Equivalência Patrimonial	-	-	-	-	(478)	-	(478)
Despesas com Vendas e Marketing	(143.472)	(3.251)	(2.376)	(39.445)	(15.604)	-	(204.149)
Resultado Operacional	232.383	12.101	86.794	163.208	26.033	(13)	520.504
Despesas Corporativas	(54.130)	(799)	(6.887)	(12.294)	(6.140)	0	(80.250)
(+) Reversões de Contingências de BA	-	-	-	-	96.149	-	96.149
(-) Itens Não Recorrentes	(25.236)	(35)	(3.990)	(1.203)	(1.131)	(0)	(31.596)
EBITDA	153.016	11.267	75.916	149.710	114.910	(13)	504.807
Depreciação e Amortização	-	-	-	-	-	-	(289.070)
Resultado Financeiro	-	-	-	-	-	-	(226.936)
Imposto de Renda e Contribuição Social	-	-	-	-	-	-	(26.610)
Participação de Minoritários	-	-	-	-	-	-	(1.314)
Lucro Líquido	-	-	-	-	-	-	(39.122)
(+) Amortização do Intangível (Aquisições)	-	-	-	-	-	-	82.631
(+) Mais Valor de Estoque	-	-	-	-	-	-	3.300
Lucro Líquido Ajustado	-	-	-	-	-	-	46.809

Fonte: Cogna, 2020a

Ao final dos relatórios, é apresentado um tópico chamado Mercado de Capitais e Eventos Subsequentes, no qual apresenta-se o Desempenho das Ações, explanando sobre sua valorização ou desvalorização, e depois sistematizando essas informações em uma tabela.

FIGURA 13 - Mercado de Capitais e Eventos Subsequentes 1º trimestre 2015

MERCADO DE CAPITAIS E EVENTOS SUBSEQUENTES**DESEMPENHO DAS AÇÕES**

As ações da Kroton (KROT3) integram o Ibovespa, o Índice de Governança Corporativa Diferenciada (IGC), o Índice de Ações com *Tag Along* Diferenciado (ITAG), o Índice de Consumo (ICON) e *MSCI Brazil*.

As ações estiveram presentes em 100% dos pregões no 1T15, atingindo um volume negociado de R\$ 17,3 bilhões, em 1.805.078 negócios, com volume médio diário negociado de R\$ 278,6 milhões. No dia 31 de março de 2015, o valor de mercado da Kroton era de R\$ 16,7 bilhões.

No primeiro trimestre de 2015, as ações da Kroton apresentaram desvalorização de 33,6%, enquanto o Ibovespa valorizou 2,3%. No mesmo período, o ICON, o IGC e o ITAG valorizaram 1,7%, 1,5% e 2,4%, respectivamente. Atualmente, as ações da Kroton são acompanhadas por 19 diferentes corretoras (*research*) locais e internacionais.

Destques - KROT3	1T15
Volume diário de negociação	R\$ 278,6 milhões
Máxima (R\$ por ação)	R\$ 15,50
Mínima (R\$ por ação)	R\$ 9,30
Média (R\$ por ação)	R\$ 11,57
Preço de fechamento	R\$ 10,29
Varição no período (%)	-33,6%

Fonte: Kroton, 2015a

Assim, tendo uma visão geral de como se organizam esses documentos, e para que possamos compreender a totalidade dos elementos que são abordados em cada Relatório, trataremos a seguir uma sistematização dos principais pontos que são abordados nos *releases* ao longo dos anos. Apresentaremos os resultados divididos anualmente. Entretanto, é importante explicarmos que em cada ano são divulgados quatro relatórios trimestrais, sendo o do primeiro trimestre publicado em maio, o segundo em agosto, o terceiro em novembro e o quarto em março do ano seguinte.

5.2. Desempenho Operacional e Financeiro da Educação Básica - 2015 a 2021

Conforme explicitado anteriormente, o campo Desempenho Operacional e Financeiro trata das movimentações da empresa nos diferentes segmentos – o Ensino Superior, presencial e EAD, e a Educação Básica – e, portanto, é apresentado de diferentes formas ao longo dos relatórios, levando em consideração as mudanças que ocorreram nos anos destacados. Sendo assim, apresentaremos os elementos mais relevantes no tocante ao Desempenho Operacional e Financeiro da Educação Básica. Nosso foco é a partir do que pode ser identificado nesses tópicos nos relatórios, e relacionando-os com os elementos gerais do contexto que aparecem, principalmente, no tópico Mensagem da Administração.

Entre 2015 e 2017, de acordo com os relatórios trimestrais destes anos (Kroton, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d), o principal negócio do segmento da educação básica da Kroton foi a oferta do Sistema de Ensino da Rede Pitágoras, que era composto por “coleções didáticas, treinamento de professores, avaliação educacional e outros serviços para escolas privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Kroton, 2015a, p. 9). Em 2015, o Relatório indicou que a não renovação dos contratos com a Rede Sesi impactou negativamente os resultados operacionais; entretanto, destacou que o restante das operações tiveram um crescimento expressivo, além de explicitar o maior reconhecimento do Sistemas de Ensino, demonstrando “o potencial futuro de crescimento do negócio.” (Kroton, 2015a, p. 9).

Os documentos revelam que, ao longo desses três anos, os números relacionados às operações na educação básica da Kroton se mantiveram estáveis, atendendo em torno de 700 Escolas Associadas e 230 mil alunos no setor privado (Kroton, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d). Além disso, a partir de 2015, apontavam que os esforços para os anos seguintes seriam direcionados para a venda de sistemas de ensino para as escolas privadas (Kroton, 2015d).

Voltando o olhar para o Desempenho Financeiro, um dos principais indicadores que foi utilizado nos documentos foi o Resultado Operacional, considerando que este valor representa o lucro da empresa com suas operações e desconsidera juros e impostos. Esse é um dado que se repete ao longo dos anos, e aparece destacado por segmento, o que nos permite identificar qual o papel de cada setor no desempenho geral da empresa. Desse modo, entre 2015 e 2017, assim como no caso do Desempenho Operacional, ficou indicado que o Desempenho Financeiro da Educação Básica permaneceu estável, representando em torno de 4% apenas do Resultado Operacional da Kroton, e tendo sua fonte de lucro dividida entre Contratos de Gestão e Operações Próprias – representando em torno de 25% do lucro bruto – e Redes de Ensino – representando em torno de 75% (Kroton, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d).

Em relação a essas Redes de Ensino, compreendemos que se referem aos sistemas de ensino da Pitágoras, aplicados em outras escolas particulares, e que os Contratos de Gestão e Operações Próprias tratam das escolas próprias que eles gerenciavam. Fazendo o exercício de observação ao movimento das ações da empresa como um todo nesse período, conseguimos verificar nos números anuais, apresentados nos relatórios de quarto trimestre, que o valor das ações da Kroton esteve em uma crescente, passando de uma média de R\$10,66 em 2015 para

R\$15,81 em 2017 o que significa uma valorização da empresa para os investidores nesse período. (Kroton, 2015d; 2016d; 2017d).

Ao longo desses anos, um elemento que se repetiu relacionado ao contexto geral, e que é destacado na Mensagem da Administração, é em relação às mudanças das regras do FIES, que resultaram em uma limitação de vagas para novos alunos (Kroton, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2016a). Em 2015, isso já aparecia como um elemento desafiador (Kroton, 2015a) que se aprofundou em 2016, a partir do que caracterizaram como um momento de “crises econômica e política [que] estão impactando os diferentes setores, inclusive o segmento educacional.” (Kroton, 2016a, p. 2). Considerando que, até então, o principal foco de mercado da Kroton era o ensino superior, e o FIES tinha um papel muito relevante nesse sentido, é importante destacarmos esses elementos, pois eles ajudarão a compreender o giro estratégico de investimento que esse grupo fará nos anos seguintes.

Outro aspecto significativo deste período, e que se desenvolverá mais ao longo dos anos, é a atuação iniciada em 2017, no processo do que chamavam de “transformação digital” (Kroton, 2017b, p. 2), onde destacaram todas as ferramentas digitais que já faziam parte dos seus serviços. Além disso, nesse mesmo ano, apresentaram como pilares da nova estratégia da empresa: a expansão na educação básica e continuada; e a responsabilidade social, com projetos realizados pela Fundação Pitágoras - “que tem desenvolvido um papel de destaque e transformador no apoio ao Ensino Básico público brasileiro.” (Kroton, 2017d, p. 4), que impactaram 1,5 milhão de pessoas.

O que observamos é que esses elementos já são um pré-anúncio da movimentação que fizeram no ano seguinte, com a criação da *holding* Saber e Vasta, dedicadas à educação básica, e a aquisição da Somos, que seria, de acordo com a empresa, um grande complemento no segmento da educação básica, possibilitando maior diversificação de mercado e fontes de renda. Em 2017 também foi o ano de aprovação da BNCC, e, apesar de não aparecer esse elemento nos relatórios, o setor privado já estava envolvido tanto com a sua elaboração e aprovação – a partir de instrumentos da sociedade civil –, quanto interessado nas possibilidades de mercado que essa nova política possibilitou, conforme indicamos na terceira seção deste trabalho. Sendo assim, esse também é um fato que deve ser levado em consideração ao observarmos essa movimentação de investimento na educação básica.

Assim, observando o Desempenho Operacional da educação básica em 2018, notamos que o grupo passou a atuar por meio de três unidades de negócios: a gestão de escolas; os livros didáticos para os programas oficiais (como o Programa Nacional do Livro Didático -

PNLD); e as soluções integradas K12⁵⁷, que formavam uma plataforma de produtos e serviços a serem ofertados para a educação infantil, ensino fundamental e médio (Kroton, 2018d). Com essa reorganização afirmavam o seguinte:

Presentes em todas as regiões do Brasil, temos a capacidade de atender a todas as necessidades educacionais por meio da entrega de soluções inovadoras, de qualidade, personalizadas e ao longo de todo ciclo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, incluindo plataformas tecnológicas de apoio ao ensino-aprendizagem e à avaliação, metodologia, formação de professores e material didático (por meio de livros didáticos, sistemas de ensino ou a combinação de ambos, por meio digital e/ou impresso). (Kroton, 2018d, p. 3)

A Saber, portanto, era a *holding* que controlava os negócios da educação básica, considerando o Sistema de Ensino Pitágoras, as coleções de livros didáticos, treinamento para professores e avaliação educacional (Kroton, 2018d). Segundo o relatório (Kroton, 2018d), antes da aquisição da Somos, a Kroton atingia um total de 687 escolas associadas, e aproximadamente 227 mil alunos do setor privado. Já com a incorporação da Somos em 2018, e a partir da plataforma de soluções, produtos e serviços para a educação básica, os relatórios contam que passaram a atender cerca de 32,7 mil alunos matriculados em escolas próprias, 27,5 mil alunos em escolas de idiomas, 1,3 milhão de alunos em escolas particulares parceiras e 33 milhões de alunos de escolas públicas por meio do PNLD (Kroton, 2018d).

Além disso, destacaram que em torno de 85 mil profissionais do ensino privado, e 1,7 milhão de professores da rede pública passaram a utilizar seus produtos e serviços (Kroton, 2018d). Esses números ajudam a demonstrar que, com a incorporação da Somos, e a implementação de políticas que ampliam o acesso do setor privado às escolas públicas, como a BNCC por exemplo, houve um crescimento muito significativo da atuação da empresa no segmento da educação básica, combinado com um processo de reformulação curricular por conta da mesma política, impactando diretamente a produção de livros didáticos.

No que diz respeito ao Desempenho Financeiro, até o terceiro trimestre de 2018, os relatórios mostram que os resultados permaneceram muito semelhantes aos anos anteriores, com o Resultado Operacional da Educação Básica representando em torno de 4% do Resultado Operacional geral (Kroton, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018a; 2018b; 2018c). Isso aconteceu porque a compra da Somos foi finalizada apenas em outubro de 2018. Então, a partir do quarto trimestre deste

⁵⁷ K12 é uma expressão norte-americana para designar o intervalo, em anos, abrangido pelo Ensino Primário e Ensino Secundário na educação dos Estados Unidos, que é similar aos graus escolares públicos encontrados, precedendo ao ensino superior

ano, os documentos apresentam os Resultados Societários, que já incluíam os resultados da Somos. Neles, conseguimos identificar que o Lucro Bruto e o Resultado Operacional da educação básica aumentaram significativamente, em torno 550% e 350% respectivamente (Kroton, 2018d). Considerando que esses dados levaram em conta apenas 80 dias de resultados da Somos, eles demonstram o grande impacto financeiro que essa movimentação teve na Kroton, e principalmente no segmento da educação básica, o que demonstra que essa estratégia adotada pela empresa, combinada com o cenário nacional favorável para o crescimento de produtos voltados para a educação básica, teve como consequência um resultado absolutamente lucrativo.

A compra da Somos foi comentada nos relatórios ao longo de todos os documentos do ano de 2018 (Kroton, 2018a; 2018b; 2018c; 2018d). Na perspectiva de mercado, destacavam a importância estratégica desse passo de investimento na educação básica, que permitiu à Kroton “atuar em um mercado com o dobro de tamanho do Ensino Superior privado” (Kroton, 2018b, p. 3), o que fez que eles se tornassem pioneiros no conceito de sistemas de ensino para educação básica no país, inclusive disponibilizando uma plataforma de serviços para todo o ciclo educacional.

Em 2019, o documento revela que a empresa passou por uma nova reformulação que impactou sua operação na educação básica (Cogna, 2019c). Essa mudança apareceu nos relatórios a partir do terceiro trimestre deste ano, quando a Companhia começou a se organizar a partir da Cogna, como uma *holding*, que gerenciava algumas “verticais”⁵⁸ – estrutura essa que se mantém até os dias de hoje. A primeira era a Kroton, responsável pelos produtos direto para o consumidor do ensino superior; a segunda era a Platos, que gerenciava os produtos vendidos para outras empresas de ensino superior; a terceira era a Saber, que possuía os produtos direto para os alunos da educação básica, ou seja, as escolas próprias, e também a responsável pelos contratos com os governos, principalmente a partir do PNLD (Cogna, 2019c). Por fim, apresentaram a Vasta, dona da Somos, responsável pela plataforma K12, que apresentava, conforme a Cogna, um amplo potencial de crescimento e possibilidade de inclusão de novos serviços, por conta da confiabilidade das suas marcas (Cogna, 2019c). A partir disso, o Desempenho Operacional da Educação Básica no ano passou a ser sistematizado conforme apresentado na Figura 14:

⁵⁸ As verticais são as partes da empresa que atendem um público específico dentro de um ramo empresarial mais amplo.

FIGURA 14 - Desempenho Operacional Educação Básica 2019

Descrição dos Indicadores Operacionais		4T19	4T18	% AH	
Plataforma K12	Conteúdo Core	Escolas Privadas com Contrato	3.400	2.945	15,4%
		Alunos matriculados nas Escolas Privadas com Contrato (mil)	1.186	1.011	17,3%
	Demais soluções educacionais complementares (Contra Turno)	Número de Escolas com Contratos de Educação Complementar (Contra Turno)	417	384	8,6%
		Alunos matriculados na Educação Complementar (Contra Turno) (mil)	134	120	11,7%
Gestão Escolas	Gestão Escolas Próprias/Contratos K12	Escolas Próprias/Contratos K12	54	52	3,8%
		Alunos matriculados nas Escolas Próprias/Contratos K12 (mil)	36	36	-1,6%
	Red Balloon	Escolas Próprias/Franquias Red Balloon	125	133	-6,0%
		Alunos matriculados nas Escolas Próprias/Franquias Red Balloon	26	28	-5,9%

Fonte: Cognia, 2019d

Observamos que, apesar de esses números serem relativos ao quarto trimestre, eles se mantiveram estáveis ao longo do ano.

Adentrando no Desempenho Operacional de cada segmento, em relação à plataforma K12, os relatórios destacaram que o crescimento era decorrente do novo posicionamento da Somos na educação básica, que se configurava como provedora de produtos que iam desde a oferta de sistemas de ensino até soluções complementares e serviços digitais (Cognia, 2019d), o que foi bastante possibilitado pelas reformas relativas à educação básica, como a BNCC, que ampliou significativamente o mercado educacional para esse conjunto de serviços complementares da oferta do ensino. Consideramos, como visto, que essa política determinou a necessidade de reformulação de toda a base curricular, além de impulsionar as possibilidades de cursos de formação continuada e materiais complementares para auxiliar na aplicação desse conteúdo em sala de aula.

Nesse sentido, destacaram que o “mercado endereçável” da Somos/Vasta compreendia 6,2 milhões de alunos, que envolveu tanto aqueles que se matricularam nas escolas próprias, quanto todos da educação básica que podem consumir os seus outros produtos (Cognia, 2019d). Comentaram também sobre os novos serviços da plataforma, como o “empreendedorismo criativo” (Cognia, 2019d), o que é bastante semelhante à concepção que aparece na BNCC na etapa do ensino médio (Brasil, 2018), que afirma que a escola precisa promover o desenvolvimento do empreendedorismo. Em relação ao PNLD apresentaram que foram vendidos 52 milhões de livros, que geraram um faturamento de 408 milhões de reais (Cognia, 2019d). Nas gestões de escolas, indicaram o reforço das marcas e a oferta de soluções complementares mais robustas para otimizar os resultados das escolas próprias em 2020 (Cognia, 2019d).

Esses elementos são refletidos no Desempenho Financeiro do segmento conforme mostrou os relatórios, chegando a um Resultado Operacional da Educação Básica correspondente a 25% do total da Cogna (Cogna, 2019d). A proporção entre a Plataforma de K12 & PNLD/Contratos Oficiais e a Gestão de Escolas também sofreu algumas alterações em relação à proporção anterior entre Redes de Ensino e Escolas Próprias. Naquele ano, a Gestão de Escolas passou a representar aproximadamente 35% do Resultado Operacional da Educação Básica, enquanto a Plataforma de K12 & PNLD/Contratos Oficiais correspondeu a 65% do total (Cogna, 2019d).

Em 2020, um elemento muito relevante que impactou diretamente o Desempenho Operacional e Financeiro foi a pandemia da COVID-19⁵⁹, a qual, segundo o relatório, estabeleceu “a maior recessão macroeconômica já registrada no país” (Cogna, 2020a, p. 2). Nesse sentido, para a educação básica, o principal crescimento da empresa foi a partir da plataforma Plurall, que, de acordo com os relatórios, chegou a ser utilizada por um a cada quatro alunos da rede privada da educação básica. Essa plataforma digital já fazia parte das soluções da Somos/Vasta, para a educação básica, mas com a suspensão das atividades presenciais, ela se tornou a “maior plataforma digital de aulas do país” (Cogna, 2019d, p. 3), pois todo o conteúdo foi substituído pela tecnologia, levando os professores a disponibilizarem as aulas de forma digital, a partir do que chamam de “Escola Digital” – que era a combinação da plataforma Plural, Plural Maestro e o Google Hangouts Meet, que ofereciam mais de 400 mil objetos de aprendizagem com apoio para alunos e docentes.

Devido às mudanças iniciadas em 2019, o Desempenho Operacional de 2020 foi apresentado nos documentos de forma diferente do ano anterior, sendo separado por empresa e não mais por segmento, o que se justifica pelo processo de especialização de cada uma das empresas em um setor de atuação, uma vez que a Saber é voltada para a venda de produtos diretamente para o consumidor, enquanto a Somos/Vasta produz muito material a ser consumido por outras escolas e empresas, antes de chegar aos alunos (Cogna, 2020a). Então, no que diz respeito à educação básica, apresentaram a base de alunos da Saber (Figura 15), em seguida da Somos/Vasta (Figura 16). Apesar de algumas tabelas operacionais apresentarem o resultado do quarto trimestre, os números mantiveram-se praticamente estáveis ao longo do ano.

⁵⁹ A pandemia da COVID-19, uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve o seu primeiro caso registrado no Brasil em fevereiro de 2020, e foi decretado como uma pandemia em março do mesmo ano pela OMS, quando atingiu todos os continentes do mundo. Desde então, a doença já causou mais de 580 mil mortes no Brasil e trouxe diversas consequências para todos os setores, inclusive para a educação. Mais informações em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FIGURA 15 - Desempenho Operacional Saber 2020

Base de Alunos	4T20	4T19	% AH	3T20	% AH
Unidades Próprias/Contratos	52	54	-3,7%	52	0,0%
Unidades Red Balloon/Franquias	121	125	-3,2%	121	0,0%
Alunos Próprios/Contratos	31.120	35.470	-12,3%	31.098	0,1%
Alunos Red Balloon/Franquias	21.418	25.576	-16,3%	21.060	1,7%

Fonte: Cogna, 2020d

FIGURA 16 - Desempenho Operacional Somos/Vasta 2020

Base de Alunos - Ano Comercial ⁽¹⁾	2021	2020	2019	% AH (2021)	% AH (2020)
Escolas Parceiras (Conteúdo Principal)	4.623	4.167	3.400	10,9%	36,0%
Escolas Parceiras (Conteúdo Complementar)	1.114	636	417	75,2%	167,1%
Alunos Escolas Parceiras (Conteúdo Principal)	1.500.208	1.311.147	1.185.799	14,4%	26,5%
Alunos Escolas Parceiras (Conteúdo Complementar)	348.560	213.058	133.583	63,6%	160,9%

(1) 4T de um ano até o 3T do ano seguinte.

Fonte: Cogna, 2020d

O Desempenho Financeiro também foi apresentado de forma correspondente às mudanças que a empresa sofreu e, nesse sentido, a educação básica foi dividida, nos relatórios, entre a Somos/Vasta e a Saber, que correspondiam a 30% e 20% do Resultado Operacional da empresa, respectivamente, totalizando 50% do total da empresa (Cogna, 2020d). Isso demonstra que mesmo depois da compra da Somos, o papel da educação básica dentro da empresa seguiu crescendo exponencialmente, o que se justifica tanto pelo fato de esse ser um mercado muito maior do que o do ensino superior, que era o foco anterior da empresa, mas também em razão de que as alterações promovidas pela BNCC e pelo modelo gerencial assumido naquele período no país, sobretudo pela adoção dos mecanismos de atuação da Nova Gestão Pública, que abriram margem para que o próprio setor público da educação básica também consumisse produtos provenientes da iniciativa privada.

Em relação às escolas próprias, os documentos justificaram a queda em relação ao ano anterior por conta dos encerramentos de contratos decorrentes da pandemia (Cogna, 2020a). Os resultados da Somos/Vasta, demonstrados na Figura 16, constaram também os números de 2021 porque, como o relatório do último trimestre de 2020 foi apresentado no início de 2021, já era possível saber as entregas de conteúdos do ano (Cogna, 2020d). Afirmaram que mesmo com as dificuldades da pandemia, a Somos/Vasta adicionou 456 novas escolas a sua

plataforma, e alcançou a marca de 1,5 milhão de alunos utilizando os sistemas de ensino (Cogna, 2020d). Justificaram ainda que, nesse período, os sistemas de ensino tradicionais avançaram, enquanto a venda de livro didáticos diminuiu, devido à maior reutilização de livros pelas famílias por conta da pandemia, e destacaram que as soluções complementares tiveram um aumento de 69% no desempenho comparado ao ciclo anterior, o que reforça a tendência do aumento da inserção dessas ferramentas (Cogna, 2020d). Nesse sentido, apresentaram que, em razão da diminuição das matrículas nas escolas próprias, devido à alta transferência para as escolas públicas, a movimentação que fizeram foi a venda das escolas da Saber, e compra da plataforma de ensino Eleva, reforçando a plataforma de sistemas de ensino, e soluções complementares (Cogna, 2020d).

Já em 2021, o modelo do relatório permaneceu o mesmo do ano anterior, apresentando na Mensagem da Administração a menção à pandemia e o processo de hibridização do ensino superior (Cogna, 2021a). No que diz respeito a Somos/Vasta, indicaram que no primeiro trimestre houve o crescimento de receita com a soma do ensino tradicional e soluções complementares (Cogna, 2021a). Entretanto, no segundo trimestre, o relatório considerou que “a migração de alunos para as escolas públicas e a evasão dos alunos dos anos iniciais” (Cogna, 2021b, p. 4) influenciaram na receita. Nesse cenário, indicaram que o foco foi reconstruir as condições para voltar a crescer no ano seguinte, a partir do fechamento de novas parcerias, como com o Mackenzie, do qual se tornaram responsáveis pelo sistema de ensino dessa rede, e Eleva, já mencionada no ano anterior (Cogna, 2021c). O relatório do quarto trimestre, todavia, indicou que a movimentação, ao longo do ano, teve resultado e trouxe como perspectiva a retomada do crescimento para o ano seguinte (Cogna, 2021d).

No que diz respeito ao Desempenho Operacional, o modelo de apresentação seguiu igualmente ao do ano anterior, como podemos ver na Figura 17. Foi indicado que o crescimento se manteve em todos os segmentos e que o encerramento do ano alcançou a marca de um milhão e meio de alunos utilizando o sistema de ensino. Além disso, de acordo com o relatório, houve a integralização da plataforma Eleva, que contribuiu para o crescimento das receitas de subscrição, que correspondiam à estratégia principal da empresa.

FIGURA 17 - Desempenho Operacional Somos/Vasta 2021

Base de Alunos - Ano Comercial ⁽¹⁾	2022	2021	% AH	2020	% AH
Escolas Parceiras (Conteúdo Principal)	5.351	4.508	18,7%	4.167	28,4%
Escolas Parceiras (Conteúdo Complementar)	1.301	1.114	16,8%	636	104,6%
Alunos Escolas Parceiras (Conteúdo Principal)	1.540.391	1.335.152	15,4%	1.311.147	17,5%
Alunos Escolas Parceiras (Conteúdo Complementar)	400.192	307.941	30,0%	213.058	87,8%

(1) 4T de um ano até o 3T do ano seguinte.

Nota: Número preliminar, ainda sujeito à ajustes que regularmente ocorrem após o fim do período de devolução

Fonte: Cogna, 2021d

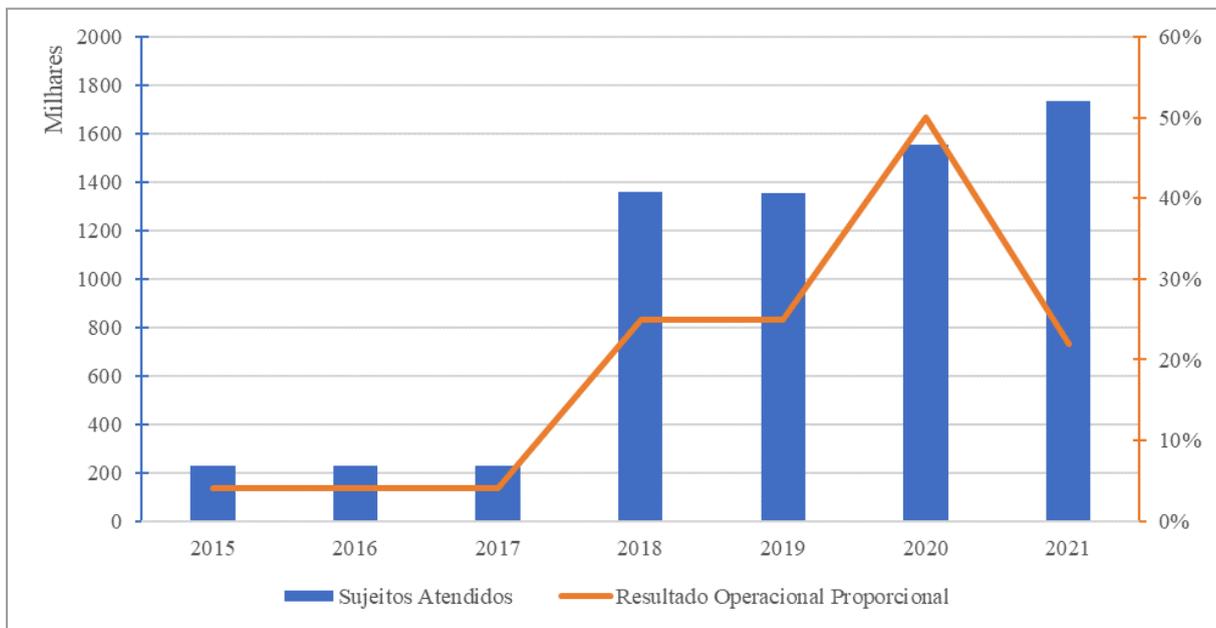
Diferentemente do ano anterior, em 2021, não foi apresentado o Resultado Operacional da Saber e Platos, sendo descritos como "Outros Negócios". O principal destaque continuou sendo o crescimento da receita proveniente do PNLD (Cogna, 2021d). Já o resultado financeiro foi apresentado da mesma forma, e o cenário mudou consideravelmente dos outros anos no que diz respeito à proporção do Resultado Operacional por empresa. Isso porque a Kroton teve um Resultado Operacional que correspondeu a quase 60% do total da empresa, enquanto a Vasta e Saber corresponderam, somadas, 35%. O restante estava atribuído aos outros negócios.

Percebe-se, entretanto, que isso foi resultado do que o relatório chamou de sucesso de reestruturação da Kroton, e não de uma mudança significativa do que vinha tendo de resultado nos produtos da educação básica, fornecidos pela Vasta e Saber (Cogna, 2021d). Mesmo assim, apesar de o Desempenho Operacional ter sido superior aos anos anteriores, o Resultado Operacional teve uma queda de 33%, o que foi justificado no relatório pela renegociação de prazos de recebimento de escolas parceiras.

Por fim, analisando o desempenho das ações, entre os anos de 2018 e 2021 o resultado foi inverso ao dos anos anteriores, ou seja, a empresa teve uma queda no valor médio das ações, que passou de R\$ 12,27 em 2018 para R\$ 2,65 em 2021 (Kroton, 2018d; Cogna 2019d; 2020d, 2021d). Andrade (2023), nos ajuda a entender essa queda significativa de valor a partir do alto nível de inadimplência do programa de financiamento estudantil próprio que a Kroton/Cogna criou a partir do processo de mudanças do FIES.

O gráfico a seguir (Figura 18) sistematiza informações importantes em relação à movimentação de mercado da Kroton/Cogna, no que diz respeito à proporção do desempenho operacional da educação básica no interior da empresa e o número de alunos atingidos pelos seus produtos – considerando as matrículas em escolas parceiras e próprias, só desconsiderando o PNLD.

FIGURA 18 - Resultado Operacional proporcional e Base de alunos por ano



Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, conseguimos perceber que a Kroton teve, até 2017, uma prioridade de atuação no ensino superior, com a participação na educação básica muito limitada, tanto financeiramente, onde representava apenas 4% do Desempenho Operacional geral, quanto em produtos, tendo como principal negócio o Sistema de Ensino da Rede Pitágoras. Entretanto, em 2018 esse cenário mudou com o foco sendo redirecionado para a educação básica, principalmente em torno da criação das soluções integradas K12, que ampliou significativamente o número de serviços que eles passaram a ofertar para esse nível de ensino, o que foi marcado principalmente pela incorporação da Somos.

Daí em diante, a movimentação para criação da Cogna, que dividiu sua atuação em diversas subsidiárias, mostrou a perspectiva de que essa se tornasse uma empresa que atenderia todas as demandas da educação, desde a educação básica até a superior, com produção de materiais e suporte de gestão para ambas. Sendo assim, esse deslocamento de foco para a educação básica fez com que esse setor passasse a ocupar em torno de 25% do Desempenho Operacional da Cogna nos anos que seguiram, tendo um aumento em 2020, quando chegou a representar 50%, e uma diminuição em 2021. Vale destacarmos, portanto, que essa diminuição da proporção no ano de 2021 é decorrente de uma retomada de lucro no ensino superior, e não uma diminuição do Resultado Operacional absoluto da educação básica, o que dialoga com o fato de que, mesmo com a diminuição da proporção do Resultado Operacional da Educação Básica, que é um dado financeiro, a base de alunos da empresa

seguiu crescendo, atingindo cada vez mais estudantes. Isso demonstra que a empresa adaptou-se ao mercado educacional e às possibilidades de negócios, em paralelo com as movimentações das políticas nacionais que aconteceram no período, notadamente da aprovação e implementação da BNCC.

5.2.1. Paralelos entre as movimentações empresariais da Kroton e Cogna na educação básica e a política nacional da BNCC

Ao fazermos o resgate do histórico das movimentações da Kroton e, posteriormente, da Cogna no que tange à educação básica, foi possível identificarmos momentos centrais que fizeram com que houvesse alterações significativas no papel desse segmento no todo da empresa.

Um primeiro elemento foi referente às alterações das regras do FIES, combinado com a crise econômica⁶⁰ abordada nos relatórios de 2015 a 2017. No que diz respeito às mudanças no FIES citadas nos relatórios, podemos considerar que se referem à Portaria Normativa nº 8, de 2 de julho de 2015 (Brasil, 2015), publicada pelo Diário Oficial da União, que estabeleceu mudanças no processo seletivo do FIES, tais como a obtenção de nota mínima de quatrocentos e cinquenta pontos no ENEM - quando anteriormente a necessidade era apenas ter prestado o exame -, e a mudança no critério de renda de 20 salários mínimos de renda bruta, para 2,5 salários mínimos *per capita*.

Esse cenário também foi respaldado nos próprios documentos apresentados pela empresa, quando diziam que o investimento na educação básica abriria a possibilidade de atuar em um mercado que era o dobro do tamanho do ensino superior. Ao falar desse mercado, é importante destacarmos que necessariamente fala-se da educação básica pública, pois esse nível educacional público corresponde à maior parte de matrículas nacionais. Esse mesmo elemento de atuação no sistema público apareceu nos relatórios quando falavam dos projetos realizados pela Fundação Pitágoras.

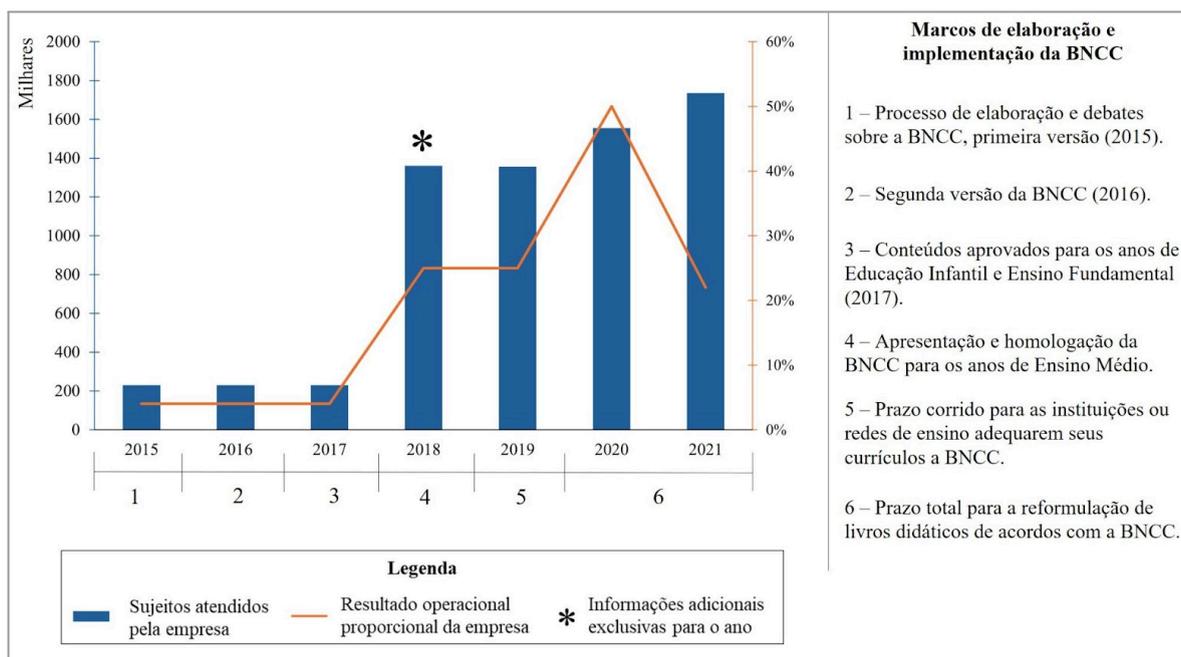
Percebemos também que, ao longo dos anos, a prioridade da empresa para atuação na educação básica sempre foi por meio do investimento nos sistemas de ensino, e que posteriormente, com a aquisição da Somos, foi diversificado em uma grande plataforma com diferentes serviços para as escolas, tanto para os alunos, quanto voltadas para avaliação e

⁶⁰ No ano de 2015, e daí em diante, o Brasil passou por um período de recessão econômica, que teve como resultado um baixo do PIB, muito associado a uma consequência da crise mundial de 2008. Essa instabilidade econômica influenciou também na política, fazendo com que se iniciassem as movimentações que resultaram no golpe a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT).

formação de professores. É importante destacarmos ainda que, apesar de não ser citada nos relatórios, a aprovação da BNCC foi concomitante com o período em que a empresa apresentou o giro estratégico de investimento na educação básica e, da mesma forma, isso também teve reflexos nos resultados financeiros apresentados.

Para ilustrarmos melhor esses paralelos entre a política nacional da BNCC, o Desempenho Operacional e o Desempenho Financeiro da empresa, elaboramos a Figura a seguir:

FIGURA 20 - Marcos da BNCC e indicadores operacionais e financeiros da Educação Básica



Fonte: Elaboração própria

Nota-se que o Desempenho Operacional, nesse caso, foi medido a partir da base de alunos da educação básica, somando-se os de escolas próprias e parceiras, de conteúdo principal e complementar, indicados no gráfico como sujeitos atendidos. O Desempenho Financeiro foi medido por meio do Resultado Operacional Proporcional, pois esse indicador demonstra o espaço da educação básica dentro da empresa, independentemente do seu Resultado Operacional Absoluto, que pode ser influenciado por outros fatores. O destaque (*) no ano de 2018 se refere a informações adicionais apresentadas apenas neste ano, como a abrangência de 33 milhões de alunos atingidos a partir do PNLD, assim como 85 mil professores do ensino privado e 1 milhão e 700 mil docentes da rede pública que utilizavam os seus materiais.

Com essa imagem, é possível identificar o quanto foi concomitante o aumento da importância da educação básica para a empresa, tanto na perspectiva financeira-comercial, quanto para ampliar a variedade de produtos voltados para esse segmento, e o período de elaboração e implementação da BNCC no país. As unidades de negócio da educação básica, que anteriormente se resumiam ao Sistema de Ensino Pitágoras, e a gestão de escolas próprias - que atingia em torno de 230 mil alunos -, passaram a alcançar mais de um milhão com os seus produtos complementares, além dos professores e da venda de materiais didáticos a partir do PNLD.

É interessante percebermos que essa movimentação feita pela empresa foi muito lucrativa, fazendo com que esse setor fosse responsável por 50% do desempenho financeiro de toda a empresa. Assim, observando o todo desses documentos, conseguimos perceber que os interesses empresariais não só influenciaram a aprovação da BNCC, a partir da atuação na elaboração e defesa dessa política por meio de organizações da sociedade civil, que participaram ativamente nos debates públicos acerca desse tema – como discutimos na terceira sessão –, mas também que a empresa foi influenciada por essa política, ao ajustar o seu foco de mercado e lhe garantir um retorno financeiro significativo nesse processo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo principal analisar as movimentações do grupo Kroton/Cogna, no que tange à atuação em torno da educação básica no contexto da aprovação da BNCC. Os nossos objetivos específicos foram: 1) verificar relações entre a BNCC e a privatização da educação no Brasil; 2) compreender o papel da Kroton/Cogna no campo da educação brasileira, por meio da atuação do seu braço da educação básica, a Somos Educação; 3) identificar a atuação do mercado educacional entre 2015 e 2021 a partir dos relatórios de resultados trimestrais do grupo Kroton/Cogna.

Para isso, utilizamos como metodologia uma revisão bibliográfica em torno do tema da Nova Gestão Pública, e das produções em torno da Base Nacional Comum Curricular, além de fazer uma pesquisa documental sobre o histórico e a atuação da Somos Educação e dos relatórios de resultados trimestrais da Kroton/Cogna, com foco nos resultados da educação básica – gerenciada pela Vasta/Somos –, utilizando como indicadores os resultados de Desempenho Operacional e Desempenho Financeiro entre 2015 e 2021.

Para conseguirmos compreender melhor qual o contexto político e econômico em que a Base Nacional Comum Curricular foi desenvolvida, e ainda, como o mercado educacional se relaciona com ela, resgatamos os princípios do Neoliberalismo e da Nova Gestão Pública. Destacamos como elemento central do Neoliberalismo o tripé apresentado por Boito Jr. (1999), que é a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado de trabalho.

Em relação a NGP, partimos da sistematização de Dasso Júnior (2014), que indica como principais características: a privatização do "público" – ou seja, a aplicação de práticas privadas na administração pública; o processo de transferência para o mercado da responsabilidade de formulação de políticas públicas, aplicando assim o modelo de concorrência empresarial nas políticas públicas; a caracterização do serviço público como uma atividade privada com uma relação entre cliente e prestador de serviços; e por fim, a separação da administração pública da política. Dessa forma, conseguimos identificar que a Nova Gestão Pública é a forma de administração pública que mais corresponde aos princípios neoliberais, contribuindo para inserir a lógica do setor privado na esfera pública, pois a partir dela é possível responsabilizar o setor privado, mesmo que por meio de instituições sem fins lucrativos, para dar respostas às demandas sociais.

No Brasil, esse processo foi implementado a partir do PDRAE (Brasil, 1995), que foi determinante para mudar a forma de responsabilização do Estado, inserindo a educação e as

políticas sociais no âmbito das atividades não exclusivas do estado, podendo ser geridas pelo setor privado, apesar de se manterem com o financiamento público, caracterizando assim o que foi chamado de propriedade pública não-estatal (Brasil, 1995). Essa movimentação atingiu diretamente as políticas sociais e passaram a ser marcadas por uma lógica de redução de recursos, e permeadas pelos processos de terceirização, o que passou a caracterizá-las como mercadorias ao invés de direitos (Boito Jr, 1999; Silva, 2003; Carinhato, 2008). Na educação, especificamente, passou pelo processo de focalização da oferta e descentralização nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica (Oliveira, 2015), o que contribuiu para o impulsionamento da construção da BNCC, que é uma política que se afina diretamente com essa lógica.

Adentrando no que é a BNCC, retomamos o seu processo de elaboração, destacando os debates que o permearam e os sujeitos que participaram dele. Dessa forma, foi possível identificarmos que a BNCC teve um impacto muito significativo na educação, e foi alvo de muitas críticas, tanto em torno do seu conteúdo e concepção pedagógica, quanto em torno dos processos de elaboração e sujeitos envolvidos. No que diz respeito aos sujeitos envolvidos em sua elaboração, destacamos as críticas relacionadas à participação intensa e influente do setor privado, tanto por meio das suas organizações, como o Movimento Pela Base e Todos Pela Educação, quanto por meio de parcerias estabelecidas com entidades estatais, como é o caso do Consed e Undime.

Observamos que esse envolvimento se tornou problemático a partir da identificação dessa política como uma forma de abrir espaço para atuação do setor privado na educação pública, considerando a reelaboração de materiais didáticos, a contratação de serviços de assessoria de gestão para elaboração de PPPs alinhados com a Base, cursos de formação continuada, dentre outros. A participação privilegiada de setores privados nesse processo foi grande alvo de críticas, bem como a falta de democracia na elaboração, pelo baixo envolvimento dos sujeitos atingidos – como estudantes e professores –, e pela falta de debate amplo em torno do tema.

Já no que diz respeito à concepção pedagógica da BNCC, debatemos a utilização do conceito de competências e menções à flexibilização como modelo que permeia todo o documento relativo ao ensino médio. Esses foram elementos alvos de críticas, pois, como apresentam Monica Silva (2018), Farias, Rufato e Ruiz (2023), esses elementos fortaleceram uma educação instrumental e flexibilizada, voltada para o mercado de trabalho e orientada pelas tendências neoliberais.

Seguindo adiante, nos concentramos em compreender como se organizou o mercado educacional nesse contexto, a partir da apresentação do braço de atuação da Educação Básica da Kroton/Cogna, a Somos Educação, seu histórico e seus produtos. Resgatando seu histórico, percebemos que é uma empresa que está inserida na educação brasileira há bastante tempo, iniciando sua atuação dentro do grupo Abril, principalmente a partir da produção de materiais didáticos por meio de diferentes editoras.

Identificamos que a movimentação construída por ela foi para abranger cada vez mais um amplo setor da educação básica, tornando-se hoje um grupo que tem uma atuação muito relevante na educação brasileira, na área dos sistemas de ensino, de escolas próprias, de produtos de auxílio para a gestão escolar e de formação continuada de professores. Além dos produtos, que em grande parte, são voltados para o setor privado, destacamos também a sua participação na educação pública, seja por meio da sua atuação social pelo Instituto Somos, mas também a partir de materiais específicos para esse setor. Dessa forma, podemos dimensionar que a aprovação da BNCC contribuiu para a expansão desse mercado, pelas demandas que comentamos anteriormente.

Por fim, passamos a analisar os relatórios de resultados trimestrais entre 2015 e 2021. Nesses relatórios utilizamos como dados o Desempenho Operacional e Financeiro da educação básica ao longo desses anos, além de nos utilizarmos das justificativas apresentadas pela Kroton/Cogna nos trechos de Mensagem da Administração para explicar as movimentações que ocorreram. A partir disso, foi possível identificarmos que, partindo do caso da Kroton/Cogna, houve um giro estratégico de atuação do mercado educacional, que tinha como foco o ensino superior e passou a investir na educação básica. Isso se materializou com um aumento significativo do espaço da educação básica dentro da empresa, que saiu de 4% em 2015 para 50% em 2020 dentro do Resultado Operacional.

Verificamos nos últimos anos da análise a interferência de elementos externos, como a pandemia da Covid-19, que influenciaram nos resultados. De qualquer forma, independentemente disso, notamos que, em todo o período, o redirecionamento da atuação da empresa para a educação básica foi uma movimentação muito lucrativa. Ao final da análise, traçamos alguns paralelos entre os resultados da Kroton/Cogna com o processo de elaboração, aprovação e implementação da BNCC, para que fosse possível percebermos como esses processos andaram juntos, e, possivelmente, se influenciaram.

Com base em todos esses elementos, conseguimos perceber que a aplicação da Nova Gestão Pública no Brasil teve consequências diretas para a educação, e a Base Nacional Comum Curricular é um exemplo disso, ao revelar a abertura recebida pelos grupos privados

tanto em seu processo de elaboração, quanto de implementação. Utilizando os conceitos apresentados por Adrião (2018), podemos identificar que o estabelecimento das parcerias público-privadas a partir de publicização, terceirização e privatização caracterizam um processo de privatização da gestão. Além disso, a abertura que a BNCC promoveu para o setor privado, permitiu que este último produzisse todo um conjunto de materiais que seriam utilizados na educação básica pública brasileira – tais como materiais didáticos, sistemas de ensino, auxílio no desenvolvimento de PPP etc. – caracterizando assim, uma forma de privatização do currículo.

No que diz respeito à elaboração de produtos para a educação básica, é fundamental dimensionar o papel que a Somos Educação tem nesse sentido, se consolidando como uma empresa que fornece “soluções” para todas as áreas da educação. Ela foi, ao longo de sua história, diversificando os tipos de materiais, e ampliando a sua influência a partir de ferramentas de disputa de opinião, como os conteúdos sobre temas como as políticas educacionais, a própria BNCC, entre outros, que produz e distribui a partir de seu site e ferramentas. Também tem destaque o seu braço de atuação social, que hoje é por meio do Instituto Somos, mas que é uma constante desde quando funcionava dentro do Grupo Abril, por meio da Fundação Victor Civita, a qual é parceira do grupo até os dias de hoje.

Assim, resgatando a nossa questão inicial, “qual foi o comportamento do mercado educacional em relação à educação básica, no contexto da BNCC?” conseguimos perceber que, no caso da Kroton/Cogna – que como apresentamos, ocupa um papel significativo no mercado educacional –, foi realizado um giro estratégico de investimento na educação básica a partir da aquisição da Somos Educação em 2018. Esse giro resultou em uma reconfiguração da empresa em torno das suas prioridades de mercado e retorno financeiro, tendo um aumento significativo na elaboração de produtos para a educação básica.

A partir dos relatórios em si, as justificativas que são apresentadas para essa movimentação se sustentam nas alterações das possibilidades de mercado no ensino superior a partir das mudanças do FIES, bem como o fato de a educação básica ser um mercado com o dobro do tamanho do ensino superior. O resultado desse investimento foi altamente lucrativo, mesmo diante do contexto da pandemia, que impactou diretamente o setor educacional.

Traçando paralelos entre essa movimentação e o contexto nacional, no que diz respeito à construção, aprovação e implementação da BNCC, conseguimos identificar que eles aconteceram de forma concomitante, o que nos dá indícios de que a empresa se beneficiou com esse processo, assim como conseguiu se movimentar diante das alterações do mercado.

Entendemos que a partir dos documentos não é possível fazermos uma afirmação categórica de que a movimentação construída pelo mercado educacional foi uma consequência direta da aprovação da BNCC; entretanto, observando o envolvimento do setor privado – mesmo que por meio de instituições sem fins lucrativos, que são diretamente ligadas ao mercado educacional – no processo de elaboração da BNCC, há indícios de que essa movimentação teve, como alertou Vanessa Silva (2018), um interesse de curto prazo – que se relaciona com a expansão de mercado, a partir da reelaboração de materiais didáticos, construção de conteúdos voltados para os testes padronizados – e outro de longo prazo – direcionado ao processo de formação de mão de obra moldada a partir de uma visão de mundo.

Por fim, retomando a preocupação inicial – que nos levou a eleger esse problema de pesquisa – de que a atuação do mercado educacional compromete o caráter público da educação, e que a BNCC é um marco relevante para esse processo, parece-nos que a atuação de um grupo educacional com tamanha influência no mercado educacional, guiado por uma perspectiva ideológica pautada na lucratividade, e com tantas possibilidades de inserção na educação pública, é um cenário a ser analisado com cautela. Da mesma forma, é necessário nos atentarmos e seguirmos nos aprofundando no desenvolvimento de pesquisas sobre as consequências que as políticas educacionais elaboradas sob a influência do setor privado, tal qual a BNCC, têm no comprometimento do caráter público da educação e de sua efetiva qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Adrião. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In: Gilberto Maringoni (org.) et al. O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco.* p. 129-145. Olho d'Água, São Paulo, 2017.
- ADRIÃO, Theresa Adrião. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* p. 8-23. Recife, 2018.
- ALMEIDA, Carolina Rezende de. **A participação do "Grupo Cogna Educação" na financeirização da Educação Básica do Brasil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- ANDRADE, Sanete Irani de. As companhias do mercado da Educação Superior no Brasil e suas decisões estratégicas no período de 2007 a 2021 **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e273744, 2023.
- APOLLO INTERNACIONAL. About company Apollo. Disponível em: <https://www.apollo-international.com/>. Acesso em: 07 fev. de 2024
- ARAÚJO, Rafaela de Moraes. **Programa Gestão Nota 10: implicações para a gestão democrática na rede estadual de educação do Piauí.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.
- BANCO MUNDIAL. **QUIÉNES SOMOS.** 2023. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BOITO JR, Armando. Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. **Ed. Xamã**, São Paulo, 1999
- BORGHI, Raquel. Que educação é pública? A privatização de um direito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 46, p. 19-32, mai./ago. 2018.
- BOTIGLIERI, M. F.; BEZERRA NETO, L. O neoliberalismo, o Banco Mundial e a educação: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 19–31, 2014

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **PORTARIA NORMATIVA Nº 8, DE 2 DE JULHO DE 2015**. Dispõe sobre o processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies referente ao segundo semestre de 2015 e dá outras providências.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 fev. de 2024

BRASIL. **Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - Exposição de Motivos**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019**. Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 7-29, 1996.

BRESSER-PEREIRA. Luiz Carlos. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública** 34(4), julho 2000: 55-72. Trabalho apresentado ao Seminário “Moderna Gestão Pública”, patrocinado pelo INA – Instituto Nacional de Administração Pública. Lisboa, 30-31 de março, 2000.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CARINHATO. Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, v. 2, n.3, p 37-46, 2008.

CARVALHO, Bia; RAMOS, Géssica Priscila. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO: uma relação de colaboração?. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, p. 9936, 2022.

CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO – CLAD. Uma nova gestão pública para a América Latina. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 50, n. 1, p. 121-144, jan./mar. 1999.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CAMARGO, Maria Dayse Henriques de; SOUSA, Leila Maria Costa. A Privatização da Educação Básica Superior em Tempos de Financeirização: o caso da Cogna Educação. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 13, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907127434. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/127434>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Disponível em: <https://www.cogna.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **1T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2020a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **1T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2021a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **2T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2020b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **2T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2021b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **3T19 Release de Resultados Trimestrais**. 2019c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **3T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2020c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **3T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2021c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **4T19 Release de Resultados Trimestrais**. 2019d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **4T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2020d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COGNA. Relações com Investidores. Arquivos. **4T20 Release de Resultados Trimestrais**. 2021d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS (CVM). **Resolução nº 135, de 10 de junho de 2022**. Dispõe sobre o funcionamento dos mercados regulamentados de valores mobiliários; a constituição, organização, funcionamento e extinção das entidades administradoras de mercado organizado. Brasília, 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Sobre**. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/sobre>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CONSED. Disponível em: <https://www.consed.org.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

COSTOLA; Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: Análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. *Educar*, Curitiba, n.22. **Editora UFPR**. p. 51-75, 2003.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2018.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. **Direito e administração pública II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFSC**; coordenadores: Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça, Gisela Maria Bester, Luiz Henrique Cademartori. – Florianópolis: CONPEDI, 2014.

DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES EXTERNAS. **O FMI em síntese**. 2013 Disponível em: <https://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/exr/facts/glancep.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FARIAS, Cristiane dos Santos.; RUFATO, Gláucia Botan.; RUIZ, Maria José Ferreira. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.127053. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº746/16: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FREITAS, L. C. BNCC: como os objetivos serão rastreados. **Avaliação Educacional**, 07/04/2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/> Acesso em: 16 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nossa História**. Disponível em: <https://fvc.org.br/a-nossa-historia/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

G1. **Kroton fecha compra da Somos Educação por R\$ 4,6 bilhões**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2024.

GALZERANO, Luciana Sardenha. **Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. Cortez Editora. São Paulo, 2013.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, 2020.

KROTON. Histórico. Disponível em: <https://www.kroton.com.br/sobre-a-kroton/historico/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **1T15 Release de Resultados Trimestrais.** 2015a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **1T16 Release de Resultados Trimestrais.** 2016a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **1T17 Release de Resultados Trimestrais.** 2017a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **1T18 Release de Resultados Trimestrais.** 2018a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **1T19 Release de Resultados Trimestrais.** 2019a. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **2T15 Release de Resultados Trimestrais.** 2015b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **2T16 Release de Resultados Trimestrais.** 2016b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **2T17 Release de Resultados Trimestrais.** 2017b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **2T18 Release de Resultados Trimestrais.** 2018b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **2T19 Release de Resultados Trimestrais.** 2019b. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **3T15 Release de Resultados Trimestrais.** 2015c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **3T16 Release de Resultados Trimestrais.** 2016c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **3T17 Release de Resultados Trimestrais.** 2017c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **3T18 Release de Resultados Trimestrais**. 2018c. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **4T15 Release de Resultados Trimestrais**. 2015d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **4T16 Release de Resultados Trimestrais**. 2016d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **4T17 Release de Resultados Trimestrais**. 2017d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

KROTON. Relações com Investidores. Arquivos. **4T18 Release de Resultados Trimestrais**. 2018d. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 16 jul. 2024.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MACMILLAN EDUCATION. **Who we are**. Disponível em: <https://www.springernature.com/gp/macmillaneducation/who-we-are>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. p. 34-38. Recife, 2018.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, fev., 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 06 jul. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. 2015, v. 36, n. 132 pp. 625-646. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro – 1944 – 2008. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2010

PEREIRA, Rodrigo da Silva. GOVERNANÇA CORPORATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PAPEL DA OCDE. **Práxis Educacional**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SABER. Soluções para Rede Pública. Disponível em: <https://saber.com.br/produtos/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. Ed. Cortez: São Paulo, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 34, 2018.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Quem SOMOS**. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quemSomos.php>. Acesso em: 16 jul. 2024.

TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, Raphael Lacerda Alencar. A Nova Gestão Pública e as atuais tendências da gestão educacional. In: Simpósio Brasileiro, 25; **Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação**, 2., 2011, São Paulo. Anais. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-10.

UNDIME. Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VIDAL, Maria Helena Candelori. **Atando nós que constroem redes...: a expansão da Rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Uberlândia, 2006.