



Controle do trabalho docente e o mercado financeiro como regulador: reflexões sobre a avaliação em escolas privadas

The Control of Teaching Work and the Financial Market as Regulator: Reflections on Assessment by Corporate Groups

El control de la labor docente y el mercado financiero como regulador: reflexiones sobre la evaluación por parte de grupos empresariales

Jose Quibao Neto¹

Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.

Theresa Adrião²

Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.

RESUMO

Este artigo analisa o papel das avaliações implementadas em escolas de educação básica geridas por grupos financeiros. Com base em pesquisa qualitativa, sustentada em entrevistas com docentes que atuam em escolas pertencentes a redes controladas por fundos de investimento ou holdings de capital aberto, o estudo discute como a centralidade atribuída à mensuração dos resultados dos alunos, por meio de avaliações externas contratadas junto a empresas privadas pela nova gestão, intensifica o trabalho docente e amplia mecanismos de responsabilização individual. Argumenta-se que tais avaliações operam não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como tecnologias de gestão alinhadas à nova racionalidade organizacional dessas escolas. Os dados sugerem que, após a aquisição das instituições por esses grupos, ocorreram mudanças no trabalho dos professores, associadas à maior competição entre unidades da mesma rede, à perda de autonomia pedagógica e à redefinição das formas de controle sobre a atividade docente.

PALAVRAS-CHAVE: financeirização da educação; trabalho docente; escolas privadas, corporações.

ABSTRACT

This article analyzes the role of assessments implemented in basic education schools managed by financial groups. Based on qualitative research, supported by interviews with teachers working in schools belonging to networks controlled by investment funds or publicly traded holding companies, the study discusses how the centrality attributed to the

¹ Doutor em Educação. Faculdade de Educação da Unicamp. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7222-2807>. E-mail: jquibao@unicamp.br.

² Doutora em Educação. Faculdade de Educação da Unicamp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1181-5873>. E-mail: theadria@unicamp.br.



measurement of students' results, through external assessments commissioned from private companies by the new management, intensifies teaching work and expands mechanisms of individual accountability. It argues that such assessments operate not only as pedagogical instruments, but also as management technologies aligned with the new organizational rationality of these schools. The data suggest that, after the acquisition of these institutions by such groups, changes occurred in teachers' work, associated with increased competition among units within the same network, loss of pedagogical autonomy, and the redefinition of forms of control over teaching activity.

KEYWORDS: financialisation of education; teaching work; private schools, corporations.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de las evaluaciones implementadas en las escuelas de educación básica gestionadas por grupos financieros. Basado en una investigación cualitativa, apoyada en entrevistas con docentes que trabajan en escuelas pertenecientes a redes controladas por fondos de inversión o sociedades holding que cotizan en bolsa, el estudio analiza cómo la centralidad atribuida a la medición de los resultados de los estudiantes, a través de evaluaciones externas encargadas a empresas privadas por la nueva administración, intensifica la labor docente y amplía los mecanismos de rendición de cuentas individual. Se argumenta que dichas evaluaciones funcionan no solo como instrumentos pedagógicos, sino también como tecnologías de gestión alineadas con la nueva racionalidad organizativa de estas escuelas. Los datos sugieren que, tras la adquisición de estas instituciones por dichos grupos, se produjeron cambios en el trabajo docente, asociados a una mayor competencia entre unidades dentro de la misma red, pérdida de autonomía pedagógica y redefinición de las formas de control sobre la actividad docente.

PALABRAS CLAVE: financiarización de la educación; labor docente; escuelas privadas; corporaciones.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de pesquisa de pós-doutorado³, analisou mudanças nas condições de trabalho decorrentes da aquisição de escolas privadas de educação básica por empresas que atuam sob a lógica financeira, explicitando as alterações introduzidas na gestão dessas escolas pelos novos proprietários. Estudos anteriores (Adrião; Araújo, 2023; Quibao Neto; Adrião, 2023; Domiciano et al., 2024; Mocarzel; Morgan, 2024) indicaram que a subordinação da educação à lógica da economia financeirizada radicaliza a sujeição dos fins educacionais aos interesses do mercado. Nos processos de mercantilização da educação, a satisfação dos clientes — as famílias que compram a oferta educacional e os resultados esperados — é o *leitmotiv* das decisões das mantenedoras/proprietárias das escolas. Com a financeirização,

³ O estudo foi desenvolvido no âmbito do pós-doutorado realizado pelo autor junto ao Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado (PPPD) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), com projeto aprovado no Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD) da universidade e com bolsa do PPPD, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Theresa Adrião.

essa lógica é reconfigurada para atender às expectativas dos profissionais dos fundos e dos mercados de capitais (Williams, 2000). Conforme apontam Dixon e Hood (2016), um dos impactos da financeirização na gestão das organizações é a criação de uma cultura voltada ao resultado do investidor, com gestão por indicadores, considerados sinônimos de boa governança.

Nesse sentido, a busca por maior rentabilidade, necessária à remuneração dos investidores, nem sempre se articula às demandas das famílias que contratam a escola e aos interesses e às necessidades dos trabalhadores das escolas. A introdução de novas regras de governança, orientadas pela valorização do capital investido, pode incidir diretamente sobre os processos pedagógicos, a organização escolar e as condições de trabalho. Trata-se, portanto, de uma forma de considerar a educação como ativo a ser valorizado no mercado financeiro, subordinando a finalidade educativa a critérios de rentabilidade e sobrepondo os interesses dos investidores aos dos consumidores diretos — famílias e estudantes — e aos dos trabalhadores da educação.

No capitalismo sob dominância financeira, a prevalência do capital fictício cada vez mais desregulamentado, inclusive em função de sua natureza volátil, contamina todas as esferas econômicas e cria condições para a proliferação de instrumentos e produtos financeiros diretamente associados a expectativas de ganhos futuros que se descolam da “economia real”. Para Bastos,

As expectativas de ganhos especulativos drenaram parte do excedente gerado fora do sistema financeiro (lucros empresariais, rendas imobiliárias, poupanças familiares) para dentro dele, onde esse excedente foi reforçado pelo multiplicador bancário e pela multiplicação de operações de crédito não bancárias para confirmar uma profecia autorrealizável: a inflação dos ativos financeiros a um ritmo mais rápido do que a geração de rendas pelo “capital real”. (Bastos, 2013, p.9)

Ainda, segundo Bastos, a “lógica do especulador, contudo, não é reter ativos até a maturidade (capitalizando seus fluxos futuros de renda), mas revendê-los com ganhos de capital e comissões” assim que essa operação se mostrar mais vantajosa. Ocorre, portanto, um tensionamento entre essa lógica e os processos escolares, que são mais prolongados,

Em um mercado especulativo, o intuito não é simplesmente a valorização do capital ou a obtenção de elevados rendimentos — que são lógicas inerentes ao próprio capitalismo. Mais do que isso, existe uma temporalidade desejada, que é o curto prazo. Não é suficiente ter uma elevada rentabilidade ao longo de um ciclo produtivo ou ao longo de anos. É o curto prazo que importa. (De Conti e Villen, 2023, p. 13)

A entrada do capital financeiro na educação básica brasileira tem início em 2007, com a abertura pelo Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), derivado do Curso Osvaldo Cruz (COC), de seu capital na B3 (à época, Bolsa de Valores de São Paulo/BOVESPA) envolvendo cerca de US\$ 235,2 milhões (Adrião; Quibao Neto, 2026). Com este “fato relevante”, tem início a inserção da educação obrigatória em movimentações financeiras milionárias, condição até então restrita ao ensino superior privado (Oliveira, 2009; Chaves, 2010). No caso da educação básica,

Em 2023, esse mercado educacional pouco regulamentado era composto por 31.318 unidades de ensino e mais de 800 mil estudantes, e movimentou cerca de US\$ 17,2 bilhões. Com perfis escolares segmentados e oferta concentrada em regiões metropolitanas, a educação obrigatória oferecida por provedores com fins de lucro se configura como uma forma de privatização da oferta desta etapa educativa, pelo simples fato de que parte da responsabilidade do Estado é transferida para o mercado. (Adrião; Quibao Neto; Guimarães, 2025, p. 16).

O que as pesquisas mostram, como consequência da capitalização especulativa no ramo educacional, é um aumento de fusões e aquisições de escolas por parte de holdings e grupos empresariais que atuam sob a lógica da financeirização, possuindo ou não capital aberto em bolsa de valores. Atualmente, holdings e grupos como Salta Educação, Bioma, Arco Educação, Inspira, SEB, entre outros, expressam um movimento mais amplo de concentração do setor privado de educação básica, no qual escolas anteriormente organizadas em torno de projetos pedagógicos próprios passam a ser incorporadas a estruturas empresariais mais amplas, orientadas por estratégias de expansão, integração administrativa, ganho de escala e valorização de ativos.

Nesse contexto, a aquisição de escolas não se limita a uma mudança de mantenedor ou de proprietário, mas também à reorganização das formas de gestão escolar, à redefinição das relações entre mantenedora, direção, coordenação pedagógica e professores, bem como à incorporação de instrumentos de controle, mensuração e comparação do trabalho pedagógico.

É justamente nesse ponto que se situa parte dos resultados obtidos na pesquisa que sustenta este artigo. Os dados indicam um conjunto de insatisfações e desconfortos entre os professores entrevistados, especialmente em razão da introdução de novos mecanismos avaliativos pelas empresas associadas ao mercado financeiro que adquiriram as escolas analisadas, com destaque para as avaliações contratadas pela nova gestão junto a empresas externas à escola, com a finalidade

de diagnosticar tanto o desempenho dos alunos em determinadas disciplinas quanto aspectos do trabalho docente.

Um dos usos comuns, que remonta aos anos 1970, é o de simulados de vestibulares aplicados a estudantes do Ensino Médio cujos resultados são utilizados de diferentes formas pelas escolas privadas: separação de alunos em turmas em função do desempenho auferido, reconfiguração de currículos e a gestão do trabalho docente. Cabe destacar que esses simulados, em geral constituídos por uma seleção de questões não balanceadas, são prática recorrente em escolas que compõem o portfólio de grupos empresariais do setor educacional, resultante da adoção de Sistemas Privados de Ensino (Adrião et al., 2009) elaborados pelas empresas para as escolas-matriz.

No caso aqui analisado, os grupos empresariais compostos por escolas franqueadas e próprias passaram a incorporar avaliações externas como parte de estratégias de acompanhamento, comparação e gestão de desempenho entre as instituições sob seu controle. Em meio a processos de aquisição e fusão de escolas com trajetórias, culturas institucionais e localizações distintas, essas empresas recorreram a instrumentos elaborados por agentes externos às unidades escolares, com a finalidade de produzir indicadores comparáveis para um conjunto institucional heterogêneo, agora sob seu controle.

Em linhas gerais, essas empresas contratadas podem ser compreendidas como organizações especializadas na produção, aplicação e análise de instrumentos avaliativos utilizados por escolas privadas. Em geral, oferecem provas padronizadas, plataformas de acompanhamento de desempenho, relatórios comparativos, indicadores de aprendizagem e diagnósticos por turma, série, disciplina ou unidade escolar. Nesse sentido, sua função não se limita ao diagnóstico pedagógico, mas também articula-se com a produção de informações sistematizadas para a tomada de decisão gerencial.

No caso em análise, tais empresas passam a desempenhar papel na gestão das escolas adquiridas por grupos empresariais, pois oferecem instrumentos capazes de transformar processos pedagógicos em dados comparáveis, monitoráveis e escalonáveis. Os exemplos citados pelos docentes indicam que essas avaliações são utilizadas para medir o desempenho dos estudantes, acompanhar os resultados entre as unidades escolares e orientar intervenções administrativas e pedagógicas. Assim,

ao serem incorporadas às formas de gestão das escolas compradas, essas empresas contribuem para a construção de uma infraestrutura avaliativa externa à escola, por meio da qual os grupos empresariais passam a acompanhar, comparar e hierarquizar o desempenho das instituições sob seu controle.

Entre os exemplos citados pelos professores entrevistados está a Redação Nota 1000, que se apresenta como uma plataforma on-line especializada na correção de redações. Segundo seu sítio eletrônico, a empresa oferece às instituições contratantes instrumentos de acompanhamento da produção escrita de estudantes, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, permitindo o monitoramento de resultados, a organização de atividades e o acesso a informações sistematizadas sobre o desempenho de cada discente. A plataforma informa ter atendido mais de 700 mil alunos e cerca de 270 escolas. Para isso, a empresa mobiliza profissionais responsáveis pela correção das redações e disponibiliza os resultados de forma privativa, de modo que as informações sejam incorporadas no planejamento e na intervenção pedagógica nas unidades, na gestão do trabalho dos professores e como forma de devolutivas para pais e responsáveis.

Outra empresa é a Evolucionar, plataforma especializada em avaliações externas voltadas ao ensino fundamental, médio e pré-vestibulares. Oferece ferramentas de avaliação e simulados, gerando relatórios de gestão pedagógica para escolas em todo o país. No ensino fundamental, as avaliações são baseadas no SAEB, “são construídas pensando na identificação das habilidades da BNCC em cada questão, assim como no projeto pedagógico do Saeb” (Evolucionar [s.d.]). Para o Ensino Médio, a plataforma oferece “soluções” com intuito preparatório para o Enem. No caso desta empresa, a correção é feita pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que garante comparabilidade entre as diferentes séries e escolas. Em seu site, os indicadores apresentados ao contratante são: i) distribuição do aprendizado (por nível); ii) habilidades; iii) análise dos resultados; iv) revisão; e v) ranking das escolas.

Em outro caso específico, considerando o tamanho da rede de escolas de uma mesma “marca” adquirida por outro grupo empresarial, observou-se o desenvolvimento de seu próprio sistema de avaliação. Nesse caso, a empresa compradora do conjunto de escolas manteve as avaliações externas sobre rendimento dos alunos anteriormente construídas, mas instituiu, paralelamente, um modelo mais abrangente de avaliação do trabalho docente para as escolas do grupo. Segundo

professores entrevistados, vinculados a diferentes escolas desse mesmo grupo, essa avaliação opera como uma espécie de pesquisa de satisfação aplicada aos alunos e alunas, aproximando-se, em suas palavras, de um “ibope” dos professores. Trata-se, portanto, de um mecanismo que desloca a avaliação docente para uma lógica de mensuração da satisfação discente, reforçando formas de monitoramento e comparação do trabalho realizado em sala de aula.

Esse movimento por ter sido identificado inclusive em escolas privadas consideradas “alternativas”, voltadas a segmentos de elite cultural e procuradas por famílias que, em princípio, valorizam processos escolares menos diretivos, competitivos e conteudistas. Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão: como essas avaliações são percebidas por professores e professoras que atuam em escolas privadas adquiridas por grupos empresariais financeirizados e de que modo esses instrumentos impactam a organização do trabalho docente servindo à sua regulação?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo analisa, a partir de depoimentos de docentes, como a institucionalização de avaliações externas, operadas por empresas privadas ou realizadas diretamente pelas corporações que compraram as escolas, se relaciona às transformações da gestão escolar no contexto da financeirização da educação básica privada. A investigação foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa e exploratória, tendo como fontes primárias entrevistas com professores. O estudo delimitou-se à análise da privatização da oferta educacional básica (Adrião, 2018), direta e com finalidade lucrativa, por se tratar de um segmento particularmente afetado por dinâmicas recentes de concentração econômica, fusões e aquisições (Quibao Neto; Adrião, 2023).

O material empírico deriva de 16 entrevistas semiestruturadas com docentes vinculados a diferentes holdings atuantes no setor educacional. A seleção dos participantes ocorreu por meio de redes profissionais e da técnica de indicação em cadeia, também conhecida como *snowball* (Lewis-Beck et al., 2004). Em todas as etapas, preservou-se o anonimato dos entrevistados.

A análise do material seguiu os princípios da Análise Temática, conforme Terry et al. (2017) e envolveu dois ciclos de codificação, realizados com apoio do software *Atlas.ti*, o que possibilitou a identificação de recorrências, contradições, tensões e deslocamentos relacionados às transformações na gestão escolar sob a lógica empresarial-financeira. Para assegurar a confidencialidade das informações, os docentes foram identificados por códigos alfanuméricos, como P1, P2 e assim por diante, sendo omitidos dados que pudessem permitir a identificação dos participantes, das escolas ou dos grupos empresariais aos quais estavam vinculados.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de Campinas (CEP-CHS/Unicamp) (Parecer nº 7.091.622), observando-se os procedimentos éticos aplicáveis à realização de pesquisas com seres humanos.

O Quadro 1 sistematiza a caracterização geral dos professores entrevistados, apresentando informações que permitem contextualizar o perfil do grupo pesquisado sem violar os compromissos de anonimato assumidos pela investigação:

Quadro 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Pseudônimo	Gênero	Faixa etária	Etapas de ensino	Área	Tempo na escola
P1	Masculino	30-35	Ensino Médio	Ciências da Natureza	10-15 anos
P2	Feminino	30-35	EF ⁴ Anos Finais	Linguagens	10-15 anos
P3	Feminino	41-45	EF Anos Finais	Ciências Exatas	10-15 anos
P4	Masculino	45-50	Ensino Médio	Ciências Sociais	5-10 anos
P5	Feminino	35-40	Ensino Médio	Linguagens	1-5 anos
P6	Masculino	45-50	Todas	Artes	10-15 anos
P7	Feminino	35-40	Orientação Pedagógica	Pedagógica	10-15 anos
P8	Feminino	25-30	EF Anos Finais	Ciências Exatas	1-5 anos
P9	Masculino	30-35	Ensino Médio	Linguagens	10-15 anos
P10	Feminino	40-45	EF Anos Finais	Linguagens	15-20 anos
P11	Masculino	35-40	EF Anos Finais	Ciências Exatas	1-5 anos
P12	Feminino	35-40	EF Anos Finais	Ciências da Natureza	5-10 anos
P13	Masculino	20-25	EF Anos Finais	Ciências Sociais	1-5 anos
P14	Feminino	35-40	EF Anos Finais	Ciências Sociais	10-15 anos
P15	Masculino	25-30	EF Anos Finais	Ciências Exatas	1-5 anos
P16	Feminino	50-55	Orientação Pedagógica	Pedagógica	20-25 anos

Fonte: elaborado pelos autores.

⁴ Ensino Fundamental.

Ao todo, a pesquisa contemplou professores/as vinculados/as a seis escolas localizadas na região Sudeste do país. Essas instituições pertencem a duas holdings, ambas atuantes no segmento da educação básica privada, o que permitiu observar processos de aquisição e de reorganização escolar em grupos empresariais distintos. Do conjunto de escolas analisadas, quatro eram unidades escolares originalmente autônomas, enquanto duas integravam a rede de franquias de um grupo empresarial antes do processo de aquisição pela holding. Ainda que circunscrita a um recorte específico, a pesquisa possibilita analisar as consequências da inserção dessas escolas em grupos empresariais financeirizados, que incidem sobre a organização dessas instituições escolares heterogêneas, com histórias institucionais, formas de organização e culturas pedagógicas distintas.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DE RESULTADOS

Segundo os relatos docentes, nos casos analisados, observa-se um movimento predominante de progressiva institucionalização de provas externas que, anteriormente, não integravam a rotina das escolas ou não ocupavam lugar central em sua organização pedagógica. Esse movimento, contudo, não ocorreu de maneira uniforme. Na maior parte das escolas, tais avaliações passaram a ser introduzidas ou ampliadas após a aquisição pelos grupos empresariais; em outras, práticas semelhantes — como simulados, provas padronizadas ou avaliações externas — já faziam parte da dinâmica escolar. Trata-se, em geral, de avaliações elaboradas por empresas contratadas pelo grupo empresarial e aplicadas, de forma padronizada, ao conjunto das escolas adquiridas, em períodos específicos do ano letivo. A incidência dessas provas, contudo, também varia: em algumas unidades, apenas determinadas séries ou segmentos participam; em outras, a aplicação abrange todas as etapas da educação básica ofertadas pela escola. De modo semelhante, a periodicidade oscila, ocorrendo, conforme o caso, uma única vez ao ano ou no início e ao final do ano letivo.

No primeiro caso, a introdução dessas avaliações externas é percebida pelos professores como um mecanismo voltado à produção de indicadores comparáveis entre as escolas do grupo. Esses resultados não circulam apenas no âmbito interno da direção e da gestão escolar, mas também são mobilizados como forma de apresentação do desempenho da escola aos responsáveis pelos alunos:

Mas se busca cada vez mais, acho, mais resultados mensuráveis, né? Resultados que você pode medir e apresentar. Então confiar num projeto bacana humanista, isso tem sido cada vez mais difícil de bancar. Aí se busca ter resultados mais concretos, né que possam ser transformados em números e, que a coisa é comparada entre as escolas do grupo.⁵

Em várias situações quando a gente teve devolutiva de, quando os alunos faziam redação de uma empresa de avaliação [externa], a devolutiva é sempre com um comparativo com as outras escolas [do grupo]. E a gente reclamou muito, muito assim porque aí tem isso, tem esses dados que a escola esquece “sem querer”, né? Então no ensino médio, na [outra escola do grupo], por exemplo, os alunos têm três aulas de redação por semana.⁶

Os alunos fazem uma prova no início e no final do ano [...] e escola é ranqueada de acordo com as escolas da “rede”; vou chamar de rede tá? Mas isso é novo...⁷

Para outra docente, entretanto, a finalidade atribuída a essas avaliações ultrapassa aquilo que a direção apresenta como mecanismo de comparação entre unidades, assumindo contornos mais explicitamente competitivos.

Vai gerando um clima de competição, eles acham que não, que é de colaboração entre as escolas, mas não é! Vai criando um clima de competição, aí vem a diretora e fala “nossa, mas lá na [outra escola do grupo], olha que legal...” aí ela mostra um negócio que eles fazem em uma determinada disciplina, mas é sempre meio que em um tom de competição... então eu acho que daí, em especial a coordenação se sente atrasada em relação às outras [escolas do grupo] e precisa correr atrás para criar coisas inovadoras.⁸

Na verdade, a questão é que os nossos estudantes não vão mal nessas provas externas. Quando eles comparam os nossos estudantes com as outras escolas do grupo, é dos melhores desempenhos, então o nosso problema nem entra aí, sabe? Eu acho que é mais uma disputa interna, pressão do grupo e competição. Porque ficam cobrando “ah melhora aí”, “ah, aumentou só 5%”, mas geralmente o desempenho das outras escolas é negativo...⁹

De acordo com as falas acima, para além da competição estabelecida entre as unidades e da pressão apontada pela professora, as provas instituídas pelos grupos empresariais também são utilizadas como mecanismo de cobrança mesmo quando a escola apresenta boa colocação no ranqueamento interno. Isso pode indicar que tais avaliações não atuam apenas como instrumentos de diagnóstico ou de acompanhamento pedagógico, mas também como dispositivos permanentes de controle e pressão sobre o trabalho docente, independentemente da posição ocupada pela escola nos indicadores do grupo. Além disso, se a pressão já se manifesta em escolas bem-posicionadas no ranking da empresa, é possível supor que ela se

⁵ Entrevista concedida ao autor pela pessoa designada no Quadro 1 como “P1” em 2026, doravante, P1, 2026.

⁶ P4, 2026.

⁷ P8, 2026.

⁸ P2, 2026.

⁹ P4, 2026.

intensifique ainda mais naquelas que se encontram abaixo dos índices esperados. Essa dinâmica torna-se particularmente problemática quando se considera que as escolas comparadas possuem características e trajetórias diversas, como público atendido, tamanho da unidade, localidade, número de professores, quantidade de alunos por turma e condições concretas de trabalho.

Outro ponto que chama atenção nas entrevistas é a declaração de ansiedade causada pelos conteúdos requisitados pelas provas, os quais nem sempre estão alinhados ao currículo adotado por docentes no período e etapas em que lecionam. Essa sensação, ocorre especialmente em docentes que atuam em escolas cujos projetos pedagógicos não se apoiam em livros didáticos padronizados e nas quais o currículo, bem como as sequências didáticas, resultam da experiência coletiva de professores e professoras, sedimentada ao longo do tempo nas apostilas elaboradas pela própria escola, ou seja em escolas ditas “alternativas”:

Pois é, eu tive que lidar com essa prova ano passado pela primeira vez, assim e é ruim, pra mim, ela é ruim em todos os aspectos. Porque, primeiro, aí eu estou falando da minha área, né, obviamente. O conteúdo que é colocado nessa prova de ciências naturais é um conteúdo que meus alunos não viram. Então, não faz o menor sentido.¹⁰

É, e aí é um problema curricular, porque os alunos ficam, quase sempre, com uma prova que não corresponde ao nosso currículo, né? Então, isso gera problema porque eles nunca viram aquele assunto, né?¹¹

Às vezes o que eu mudo [os conteúdos], eu falo “bom, deixa eu dar isso aqui antes da prova senão eles vão errar tudo”, porque parece que eles nunca viram, então “deixa eu inverter a ordem aqui pra não ficar ruim”.¹²

Convém lembrar que essa avaliação não foi elaborada nem concebida pelos professores das escolas que compõem a rede. Assim, o controle sobre o trabalho docente não se realiza, nesse caso, pela imposição explícita de um novo currículo, mas pela criação de um parâmetro externo de aceitabilidade do ensino. A prova passa a definir, ainda que indiretamente, quais conteúdos devem ser antecipados, priorizados ou reorganizados, produzindo um mal-estar profissional quando a sequência construída coletivamente pelos docentes não coincide com a lógica avaliativa do grupo. O resultado pedagógico parece ser, portanto, a intensificação de uma prática orientada ao “ensinar para a prova”, em contraste com a maior autonomia curricular existente antes da venda da escola.

¹⁰ P12, 2026.

¹¹ P1, 2026.

¹² P3, 2026.

Uma professora relatou que a direção da escola e do grupo aceitaram que os docentes não alterassem os conteúdos e as sequências didáticas para atender às exigências da prova. No entanto, o ônus dessa decisão ficou inteiramente com a professora, uma vez que coube exclusivamente a ela explicar a situação aos alunos e alunas. Desse modo, além de a prova perder sua função propriamente comparativa entre as escolas do grupo, transferiu-se à professora a responsabilidade de comunicar aos estudantes que serão avaliados sobre conteúdos que não foram previamente trabalhados. Vale destacar que, nesse caso, dificilmente se pode chamar tal atividade de “avaliação” em sentido pedagógico estrito, uma vez que essa ferramenta pedagógica pressupõe contato prévio dos estudantes com os conteúdos, conceitos ou habilidades que serão objeto da avaliação:

Então, ano passado, assim que eles fizeram a prova, aí eu passava o conteúdo depois. E eu falei: "Gente, eu não vou mudar o meu planejamento por causa dessa prova, não faz o menor sentido eles verem tal conteúdo antes de ver tal conteúdo. Então, tipo, não vou fazer isso". E aí a discussão foi assim na escola, tipo: "Ah, se você achar que vale a pena, você podia mudar, mas tudo bem também". Eu falei: "Tá, então eu não vou mudar, porque não faz sentido". Só que aí é isso, eu tinha que ter uma conversa super franca com os alunos de falar: "Gente, vocês vão mal nessa prova, porque vocês nunca viram esse conteúdo".¹³

Há, ainda, outras formas de resistência, como quando grupos de professores evitam ter contato prévio com a prova, cientes de que a coordenação é estimulada a apresentá-la aos docentes para que estes ajustem seu planejamento aos conteúdos cobrados. Essa recusa indica uma tentativa de preservar a autonomia sobre a sequência didática e de evitar que a avaliação externa passe a orientar diretamente o trabalho em sala de aula. Um exemplo dessa dinâmica aparece na fala abaixo:

A coordenação me perguntou, "você quer ver a prova?" e eu falei que não, nem é ético, né? Não quero ver não, porque não vai mudar meu planejamento eu vendo essa prova. E aí, eu preferi não ver. E na outra prova também eu preferi nem retomar com os alunos pra te falar a verdade. Porque esses resultados chegam para gente e a gente faz um planejamento em cima desses resultados. Mas é muito pra "inglês ver" porque a gente faz esse planejamento e entrega pra [empresa] e nunca mais pega nele.¹⁴

O depoimento desta participante é interessante porque, embora replaneje sua ação com base nos resultados das provas, conforme determinação da direção do

¹³ P11, 2026.

¹⁴ P8, 2026 Os professores desta escola, embora replanejem sua ação a partir dos resultados das provas, conforme orientação da direção do grupo, negam-se a realizá-lo enquanto prática pedagógica, o que indica que não acreditam e não se identificam com os resultados dessas avaliações..

grupo, nega-se a realizá-la na prática, o que indica que não acredita nos resultados dessas avaliações nem se identifica com eles. Faz, portanto, um ajuste apenas para atender à exigência institucional, mas esse “ajuste” não dialoga com o processo pedagógico que ela orienta em sala de aula. Cria-se um planejamento para “inglês ver” e outro que, de fato, é utilizado. O resultado, neste caso, é uma resistência, apesar do “desperdício” do tempo do trabalho docente, que poderia ser melhor aproveitado.

No entanto, em um dos casos relatados, os resultados das provas passaram a influenciar diretamente as escolhas pedagógicas da escola, especialmente no que se refere à substituição das apostilas próprias, marcadas por forte autoria docente, por livros ou materiais didáticos padronizados. Segundo a professora, essa mudança foi justificada pela direção a partir da comparação do desempenho da escola com outras unidades do grupo, o que gerou tensão entre os docentes:

A gente fez uma avaliação institucional das escolas, a gente comparou a escola com outras escolas do grupo, e o desempenho dos alunos não é era desempenho bom na opinião da direção, então a gente vai, a partir de agora, implementar esse material pra ver se a gente melhora o desempenho dos alunos. [...] Existe uma preocupação em perder algo que foi a essência da escola no momento anterior, que é a construção coletiva do material pedagógico, que é o pensar né e autonomia digamos assim do professor.¹⁵

Em outros casos, ainda há um completo silêncio sobre os resultados, uma vez que a escola funciona a partir de apostilas do grupo e que manter a sequência das aulas, conforme apontou a professora, é vital, o que gera tensão entre professores e coordenação. No caso dessa escola, via as apostilas, há maior controle direto dos conteúdos curriculares e as sequências didáticas trabalhadas com os alunos pela coordenação, não havendo espaço para autoria curricular. Como foi relatado, situações relacionadas a possíveis atrasos e desencontros entre a sequência de aula com o calendário estipulado pelo grupo são motivo de extrema preocupação para a coordenação. Com isso, os resultados das provas não são discutidos na escola com os professores, uma vez que tais discussões podem “atrasar o conteúdo”, em especial no ensino médio com a pressão do vestibular:

A gente faz uma [prova externa] de algumas disciplinas, mas no fim ninguém nem tem tempo para olhar o que aconteceu com o resultado. Eu acho uma prova ruim. Não é uma prova boa, eu acho os itens lá bem ruins¹⁶.

¹⁵ P7, 2026.

¹⁶ P14, 2026.

Outro ponto importante sobre as avaliações terceirizadas adotadas pelos grupos é que podem ser interpretadas não apenas como instrumentos de mensuração do desempenho discente, mas também como mecanismos indiretos de avaliação dos próprios professores. Trata-se de uma dinâmica que a literatura tem discutido como responsabilização docente por meio de avaliações externas (Souza; Lopes, 2024). Essa estratégia insere-se em uma lógica de gestão baseada em resultados, na qual os indicadores de desempenho dos alunos passam a servir de parâmetro para avaliar o trabalho docente. Desse modo, tais mecanismos produzem pressão e intensificam o ambiente de cobrança nas escolas, constituindo um dos componentes associados ao adoecimento docente (Borges; Cecílio, 2018). Essa situação aparece de forma evidente no relato abaixo:

Tem uma conversa de tentar usar aquilo [o resultado dos alunos] bem, pedagogicamente. Então tem mesmo um discurso ali mas, a gente, eu pelo menos nunca consegui acreditar muito nisso; eu sempre fiquei preocupado quando vinha uns resultados ruins. [...] Já levei para a terapia e já fiquei muito preocupado demorou muito para a gente entender que na verdade nossos resultados eram bons, relativamente falando, né?¹⁷

Mais diretamente em relação à avaliação dos professores, três entrevistados de escolas diferentes, mas pertencentes ao mesmo grupo empresarial, relataram a instituição de um instrumento específico de avaliação docente realizado também pelos alunos, conhecido como “ibope”, em referência ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, empresa brasileira historicamente associada a pesquisas de opinião, estudos de mercado e aferição de audiência. A escolha desse apelido é significativa, pois sugere que o trabalho docente passa a ser submetido a mensuração a partir da opinião dos estudantes, como se a atuação do professor pudesse ser aferida apenas por uma espécie de índice de aprovação interna, mecanismos que podem incorrer em burlas e desvios. A professora comenta:

Há um nome formal lá, mas normalmente a gente chama de “ibope”. E aí eu lembro que isso gerou muita insegurança da gente de pensar o que que isso está dizendo, né? Você está sendo avaliado pelos alunos numa ferramenta que a gente não conhece, que a gente não tem controle, que a gente não discute.¹⁸

A adoção dessa ferramenta avaliativa introduz, no cotidiano escolar, uma lógica de mensuração inspirada em dispositivos típicos do mercado de mídia e consumo,

¹⁷ P1, 2026.

¹⁸ P5, 2026.

colocando no interior da escola uma racionalidade fundada na aferição de “popularidade” e satisfação; muito diferente do histórico da escola em tela. Ao converter a relação pedagógica em objeto de consulta opinativa, ainda que sob nomenclatura informal, institui-se um mecanismo de avaliação cujo critério central passa a ser a percepção discente — tratada como indicador de desempenho docente — sem que os parâmetros metodológicos, os pesos atribuídos às respostas ou as consequências administrativas do resultado sejam explicitados aos professores.

Essa avaliação ou pesquisa institucional acontece duas vezes por ano. No primeiro semestre e no segundo agora, já aconteceu. E aí, a gente recebe uma média numérica, tanto de ensino quanto de comportamento em sala, avaliado pelos alunos, dividido por turma e depois uma média geral de todas as turmas que te avaliaram, e em comparação com as escolas. E os comentários, só a coordenação e direção que têm acesso. Então, aí fica com eles e o que eles decidem fazer em relação a isso.¹⁹

A ausência de debate prévio sobre os instrumentos, os critérios e os usos institucionais dos resultados contribuem para a produção de insegurança profissional. Ao serem avaliados por um instrumento que não conhecem integralmente e sobre o qual não têm ingerência, os professores passam a atuar sob uma condição de monitoramento difuso, em que a possibilidade de repercussões contratuais — ainda que não formalizadas — opera como fator disciplinador.

Além disso, ao aproximar a avaliação docente de uma lógica de opinião pública, reforça-se uma concepção de qualidade vinculada à satisfação imediata, aproxima o discente de uma relação mais de consumidor do que de ensino-aprendizagem. Os resultados dessa avaliação podem funcionar não apenas como instrumento de acompanhamento, mas também como mecanismo de gestão por desempenho, alinhado a estratégias de controle e desligamento. Como outro professor diz sobre a avaliação:

E então, eu acho que é uma dificuldade de pensar carreira para professor de escola particular é também um reflexo da instabilidade, que o ibope traz ainda mais, sabe? De você não saber quanto tempo você vai ficar em uma escola porque o aluno não está “satisfeito” com você...²⁰

Em um dos casos, a professora relatou ter recebido uma avaliação considerada abaixo da média dos professores do grupo no “ibope”. Como desdobramento, além da participação em uma viagem para um curso oferecido pela própria empresa em

¹⁹ P11, 2026.

²⁰ P6, 2026.

que recebeu muitas críticas, foi encaminhada a um “programa de feedback” institucional. Esse programa acarretava o envio de vídeos de suas aulas para um setor central do grupo financeirizado — instância cuja composição, critérios de análise e finalidade específica ela desconhecia. A docente enfatiza não saber quais usos seriam feitos das gravações ou quais repercussões administrativas poderiam decorrer desse processo.

É importante destacar que, segundo seu relato, a relação com a coordenação pedagógica da escola manteve-se interessante, cordial e formativamente relevante — pois a coordenação permaneceu a mesma após a venda. No entanto, o desconforto surge precisamente na interface com a estrutura corporativa mais ampla do grupo, marcada por opacidade decisória e distanciamento institucional, características da financeirização. A ausência de transparência quanto aos parâmetros avaliativos e à destinação dos materiais enviados produz um sentimento de vigilância, deslocando a avaliação de um campo predominantemente pedagógico para uma esfera de monitoramento organizacional e responsabilização:

A coordenadora me chamou, o que eu acho justo, e disse “vamos tentar entender o que está acontecendo” e tal; e aí a gente fez um trabalho que no final das contas foi bem legal assim, a gente conseguiu alinhar várias coisas, eu conseguia ver várias coisas, melhorar; mas aí, teoricamente, eu tinha que ficar mandando vídeo pra o pessoal do [grupo] avaliar, e eu falei “eu não vou mandar”. Eu não vou mandar porque não sei quem são essas pessoas então, se a coordenação quer conversar e discutir, por favor, a gente conversa! Agora mandar vídeo da minha aula para alguém que não sabe o contexto dessa escola, não sabe quem são esses alunos, não sabe quem sou eu, nada... eu não vou mandar²¹

Nesta escola, de forma interessante, a relação com a coordenação parece ser pedagogicamente importante para os professores. Outro professor da mesma escola — e que também atua em uma outra escola de outro grupo — relatou a questão das avaliações dos docentes:

Não creio que isso seja uma coisa comum [este tipo de avaliação “ibope”]. Acho que tem que ter muito cuidado de como se lê isso. Eu acho que onde eu estou hoje em dia a gestão leva muito em consideração os dois lados, então eles vão querer entender o porquê que teve determinado comentário, nota e determinada avaliação. Vai rolar uma conversa. Na outra escola não tem isso²²

Os relatos indicam que a avaliação docente — ou “pesquisa institucional”, como afirmou um dos professores —, tal como implementada pelo grupo empresarial, ultrapassa a dimensão formativa e passa a integrar um arranjo mais amplo de gestão

²¹ P6, 2026.

²² P11, 2026.

orientada por indicadores, metas e mecanismos de monitoramento. Ao ser operacionalizada por instrumentos pouco transparentes, centralizados e desvinculados de processos deliberativos internos, a avaliação deixa de ser percebida como espaço de reflexão pedagógica coletiva. O que se depreende das falas dos professores é que, para que esse tipo de avaliação seja produtivo e contribua efetivamente para a escola e para o trabalho docente, seria necessária, no mínimo, uma relação de confiança entre avaliadores e avaliados, bem como clareza sobre seus critérios, finalidades e usos. Essa confiança, contudo, não aparece de forma evidente quando a avaliação é conduzida pelo grupo comprador, sobretudo porque os docentes parecem percebê-la mais como mecanismo de controle e monitoramento do que como instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados analisados, as avaliações externas contratadas de empresas privadas aparecem nos depoimentos docentes como um elemento relevante de reorganização e regulação do trabalho após a incorporação das escolas por grupos empresariais. Essa regulação não se realiza necessariamente por imposição direta, mas por mecanismos de comparação entre unidades, ranqueamento, pressão curricular, responsabilização individual e monitoramento do desempenho de alunos e professores. Assim, a principal queixa identificada não se refere simplesmente à existência de avaliações, mas ao modo como são introduzidas, utilizadas e interpretadas pela nova gestão, especialmente quando desconsidera a história pedagógica das escolas, os currículos construídos coletivamente e a autonomia docente.

Uma das tensões mais recorrentes refere-se às situações em que as avaliações externas não correspondem ao currículo efetivamente desenvolvido pelas escolas. Nesses casos, os professores passam a lidar com mais um conflito e preservar a coerência do projeto pedagógico anteriormente construído na e pela escola ou ajustar suas sequências didáticas aos conteúdos exigidos pelas avaliações do grupo. Ainda que não haja imposição formal de um novo currículo, a avaliação produz efeitos curriculares indiretos, ao estabelecer parâmetros externos sobre o que deve ser ensinado, quando deve ser ensinado e como o desempenho dos alunos será

interpretado. Trata-se, portanto, de uma forma de controle que opera menos pela prescrição explícita e mais pela indução, pela competição e pela produção de constrangimentos ao trabalho docente.

Também se destacou, nos depoimentos, a avaliação dos professores pelos estudantes, informalmente denominada por alguns participantes como “ibope”. Esse tipo de instrumento expressa a incorporação de uma racionalidade próxima à pesquisa de satisfação, na qual a relação pedagógica passa a ser traduzida em médias numéricas, comentários e comparações entre turmas e escolas. Para os docentes, o problema não reside apenas em serem avaliados, mas em serem submetidos a instrumentos pouco transparentes, cujos critérios, usos institucionais e possíveis consequências administrativas não são plenamente conhecidos. Além disso, tais avaliações tendem a realçar a perspectiva do estudante-consumidor, tensionando a relação escolar baseada no compromisso educativo e ampliando a insegurança profissional dos professores.

Chama a atenção o fato de que, em parte dos casos analisados, segundo os docentes entrevistados, tais avaliações não integravam as práticas pedagógicas regulares das escolas antes de sua venda. Elas foram introduzidas posteriormente, como parte das novas formas de gestão adotadas pelos grupos compradores. Esse movimento é particularmente significativo nas escolas privadas consideradas “alternativas”, voltadas a famílias que procuram propostas menos padronizadas, menos competitivas e mais preocupadas com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesses casos, a adoção de provas externas, rankings internos e mecanismos de comparação entre unidades tensiona justamente os elementos que historicamente constituíam o diferencial dessas instituições: a autonomia pedagógica, a flexibilidade curricular, a proximidade com a comunidade escolar e a valorização de projetos formativos menos subordinados à lógica do desempenho. Esse tensionamento incide diretamente sobre professores que, muitas vezes, escolheram atuar nesses espaços em razão de projetos pedagógicos que lhes conferiam maior identificação profissional, autonomia e satisfação no exercício da docência (Quibao Neto, 2022).

Por outro lado, os resultados também indicam que, em escolas adquiridas que já integravam redes previamente estruturadas por apostilas, simulados e avaliações externas, a incorporação pela holding não significou necessariamente a introdução de

uma lógica inteiramente nova de controle. Nesses casos, parece haver continuidade e intensificação de uma organização pedagógica já marcada pela padronização curricular, pela definição externa dos conteúdos e pelo cumprimento de calendários avaliativos. Ainda assim, a naturalização dessas práticas não elimina seus efeitos sobre o trabalho docente. Ao contrário, reforça uma dinâmica em que o professor dispõe de menor margem para decidir sobre o currículo, discutir coletivamente os resultados das avaliações ou reorganizar suas práticas a partir das necessidades concretas das turmas. A avaliação, nesse contexto, tende a funcionar menos como espaço de reflexão pedagógica e mais como engrenagem de um modelo de gestão orientado por padronização, rendimento, cumprimento de conteúdo e preparação para exames.

Esses achados dialogam com Morgan (2025, p. 207) que, ao analisar a rede do Colégio Elite, integrante da holding Salta de ensino, identifica um “modelo administrativo altamente centralizado”, no qual decisões tomadas pela holding e pela marca reduzem a autonomia das unidades escolares e padronizam processos pedagógicos e administrativos. Segundo a autora, esse modelo também se apoia em métricas rigorosas de avaliação de docentes e estudantes, baseadas no rendimento acadêmico, na performance em avaliações externas do próprio grupo e em concursos, como as olimpíadas de conhecimento. Tanto nos achados de Morgan (2025) quanto aqui, percebe-se um caminho de padronização para o controle, a replicabilidade e a escalabilidade do negócio, facilitando que novas fusões ou aquisições entrem rapidamente na dinâmica almejada pelo grupo.

Assim, em resposta à questão central deste artigo, pode-se afirmar que as avaliações vêm sendo percebidas pelos professores, em grande medida, como mecanismos de controle, padronização e intensificação da cobrança sobre o trabalho docente, tanto em escolas onde tais práticas foram introduzidas após a venda quanto em instituições que já operavam sob modelos avaliativos semelhantes. Seus impactos não se restringem ao momento da aplicação das provas ou pesquisas, mas se estendem ao planejamento, à seleção de conteúdos, à relação com os alunos, à interação com as coordenações e à própria percepção de estabilidade profissional. Nesse sentido, as avaliações analisadas participam da regulação do trabalho docente ao converter práticas pedagógicas em indicadores comparáveis, ao subordinar projetos escolares distintos a métricas comuns e ao aproximar a gestão escolar

orientada por desempenho, mensuração e controle, com indicadores de fácil comunicação para os investidores.

Uma interpretação possível é que a introdução ou intensificação dessas práticas avaliativas expressa uma tentativa de homogeneização das formas de gestão pedagógica no interior das holdings, ainda que em tensão com a história institucional e com a identidade pedagógica de parte das escolas adquiridas. Trata-se de um movimento que pode desconfigurar características próprias dessas instituições — muitas vezes justamente aquelas pelas quais eram procuradas por sua comunidade escolar. Dessa forma, a financeirização da educação básica privada não se manifesta apenas na propriedade das escolas ou em sua reorganização societária, mas também na difusão de tecnologias de gestão que reordenam o cotidiano escolar, redefinem a autonomia docente e tornam o desempenho educacional legível e comparável para a gestão corporativa, bem como para a comunicação e a garantia dos interesses dos investidores.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al.. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799–818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa. 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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ADRIÃO, Theresa, ARAUJO, Felipe. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, e86124, 2023.

ADRIÃO, Theresa; QUIBAO NETO, José; GUIMARÃES, André Rodrigues. Financeirização econômica e implicações gerais para a educação privada no Brasil: aportes teóricos e overview. In: ADRIÃO, Theresa; MOCARZEL, Marcelo (org.). *A oferta educacional sob influência da financeirização econômica: estudos sobre a atuação das holdings Eleva e Cogna em diferentes regiões do Brasil*. Brasília, DF: **Editora ANPAE**, 2025. p. 12–25. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2025/0225L-AOferta-Educacional-Sob-Influencia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ADRIÃO, Theresa; QUIBAO NETO, José. The financialisation of compulsory education and the intensification of privatisation: insights from Brazil. In: PARREIRA

DO AMARAL, Marcelo; JORNITZ, Sieglinde; AMOS, S. Karin (org.). The global business of education: approaches, issues and critical directions. **Springer**, 2026. p. 155–176. DOI: 10.1007/978-3-032-25564-8_10.

BASTOS, P. P. Z. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. Campinas, SP: IE/UNICAMP, mar. 2013. (Texto para discussão n. 217).

BRAGA, J. C., OLIVEIRA, G. C. de., WOLF, P. J. W., PALLUDETTO, A. W. A., & DEOS, S. S. de. For a political economy of financialization: theory and evidence. **Economia e Sociedade**, v. 26, p. 829–856 2017.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O. O trabalho docente no Brasil: da década de 1950 aos dias atuais: a precarização no contexto de (re)democratização. **Holos**, v. 34, n. 5, p. 177-198, 2018.

CHAVES, V. L. J.. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481–500, abr. 2010.

DE CONTI, B.; VILLEN, P. Financeirização e educação: lógicas irremediavelmente irreconciliáveis. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023.

DIXON, R.; HOOD, C. Ranking Academic Research Performance: A Recipe for Success?, **Sociologie du Travail**, v.58, Issue 4, p. 403-411, 2016.

EVOLUCIONAL. Evo | fund: avaliações para todo o Ensino Fundamental. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://evolucional.com.br/nossas-solucoes/evo-fund/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

LEWIS_BECK, M.; BRYMAN, Alan.; LIAO, T. F.. Snowball Sampling. In: LEWIS-BECK, M. S., BRYMAN, A., LIAO, T. F. (org.), **The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004. p. 1044-1044. <https://doi.org/10.4135/9781412950589.n931>.

MORGAN, K. V., O sistema Leite Rede de Ensino no Rio de Janeiro: oferta, currículo e gestão da escola. In.: ADRIÃO, T., MOCARZEL, M. (org.). *A oferta educacional: sob influência da financeirização econômica: estudos sobre a atuação das holdings Eleva e Cogna em diferentes regiões do Brasil [Ebook]*. Brasília, DF: **Editora ANPAE**, 2025. p. 198-210.

MORGAN, K. V.; MOCARZEL, M. S. M. V.. Os bancos nos bancos da escola: o setor bancário na educação pública brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e278750, 2024.

QUIBAO NETO, José. Teachers' perception of their job satisfaction in private schools in São Paulo municipality. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Department of Education, University of Oxford**, Oxford, 2022. Disponível em: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:be203e4c-698f-4a68-ad2f-f2f5136b97de>. Acesso em: 20 jul. 2026.

QUIBAO NETO, J.; ADRIÃO, T. Educação básica brasileira e mercado financeiro: estudo de empresas do setor educacional com capital aberto - 2013 a 2022. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023.

OLIVEIRA, R.P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

SOUSA, Sandra Zakia; LOPES, Valéria. **Avaliação educacional**: da aprendizagem, institucional e em larga escala. São Paulo: Editora Contexto, 2024.

TERRY, G., HAYFIELD, N., CLARKE, V. & BRAUN, V. Thematic analysis. In: WILLIG, C., ROGERS, W. S. **The SAGE Handbook of qualitative research in psychology**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, p. 17-36, 2017.

WILLIAMS, K. From shareholder value to present-day capitalism. **Economy and society**, v. 23, n.1, p.1-12, 2000.