

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ECONOMIA**

SANDRO SCHLEDER

**ANÁLISE DA CONSOLIDAÇÃO DE MERCADO, DO PERFIL ESTUDANTIL E
DOCENTE NO ENADE DOS CONCLUINTES NO BRASIL – 2010 a 2014**

PORTO ALEGRE

2017

SANDRO SCHLEDER

**ANÁLISE DA CONSOLIDAÇÃO DE MERCADO, DO PERFIL ESTUDANTIL E
DOCENTE NO ENADE DOS CONCLUINTEES NO BRASIL – 2010 a 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Economia, modalidade profissional, área de concentração: Economia.

Orientador Prof. Ph.D. Flávio Vasconcellos
Comim

PORTO ALEGRE

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Schleder, Sandro

Análise da consolidação de mercado, do perfil
estudantil e docente no ENADE dos concluintes no
Brasil - 2010 a 2014 / Sandro Schleder. -- 2017.
77 f.

Orientador: Flávio Vasconcellos Comim.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas,
Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre,
BR-RS, 2017.

1. Ensino superior. 2. Efeitos no ENADE. 3.
Fusões e aquisições. 4. Consolidação de educacionais.
5. Diferenças em diferenças. I. Comim, Flávio
Vasconcellos, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SANDRO SCHLEDER

**ANÁLISE DA CONSOLIDAÇÃO DE MERCADO, DO PERFIL ESTUDANTIL E
DOCENTE NO ENADE DOS CONCLUINTES NO BRASIL– 2010 a 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Economia, modalidade profissional, área de concentração: Economia.

Aprovada em: Porto Alegre, 11 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Ph.D. Flávio Vasconcellos Comim – Orientador
UFRGS

Prof^a. Ph.D. Luciana de Andrade Costa
UNISINOS

Prof. Dr. Marcos Vinicio Wink Junior
ESPM

Prof^a. Dr^a. Izete Pengo Bagolin
PUCRS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família que sempre apoiou em todas as minhas iniciativas e desafios. Especialmente aos meus pais Silvio e Marilice, minha esposa Juliana, meus filhos Alexandre e Pedro, a Miriam e a Clarice. Agradeço ao meu orientador Prof. Flavio Comim por sua inestimável presteza, disposição e paciência. Agradeço também aos integrantes do Grupo de Avaliação de Políticas Educacionais – GAP-E os quais contribuíram no desenvolvimento desta dissertação. Agradeço ao Núcleo de Indicadores Sociais da FEE, especialmente ao grupo de profissionais dedicado a pesquisa em educação os quais também contribuíram no desenvolvimento desta dissertação. Também gostaria de agradecer as demais pessoas que contribuíram com sua ajuda essencial para que este objetivo se tornasse realidade.

RESUMO

As condições institucionais no Brasil permitiram a expansão do ensino superior através do financiamento público estudantil em instituições privadas. A redução das barreiras de acesso, a expansão da quantidade de financiamentos para alunos, a presença de grupos de empresas prestadoras de serviços educacionais e outras características institucionais permitiram a consolidação do mercado brasileiro ao longo da última década. A consolidação das Instituições de Ensino Superior privadas e um crescente volume de fusões e aquisições no setor levou a reflexão de avaliar esse impacto nas notas dos alunos concluintes dessas IES. Neste trabalho foram reunidos dados de 2010 a 2014 do Censo do Ensino Superior, microdados do ENADE incluindo os questionários respondidos pelos alunos e uma base privada das fusões e aquisições ocorridas em IES brasileiras. Isso permitiu ampla análise estatística descritiva dos concluintes no ensino superior desse período. A presente pesquisa oferece uma avaliação dos resultados obtidos no ENADE por toda a base de concluintes do ensino superior nos anos de 2010 a 2014. Esse estudo objetivou verificar o diferencial de resultados através das variáveis que impactam a avaliação dos alunos nas notas gerais no ENADE, entre eles a participação da IES em fusões ou aquisições, as características dos alunos e do corpo docente. Sob o arcabouço de diferenças em diferenças foi possível identificar o impacto dessas variáveis na nota geral dos concluintes nos anos citados. Os resultados das regressões utilizando diferenças em diferenças indicam que a ocorrência de uma fusão ou aquisição na IES do concluinte está associada a uma redução de sua nota geral no ENADE. Além disso os resultados sugerem que existe um efeito positivo tanto para cada ano adicional na escolaridade dos pais quanto para cada salário mínimo adicional na renda familiar.

Palavras-chave: Ensino superior. Efeitos no ENADE. Fusões e aquisições. Consolidação de educacionais. Diferenças em diferenças.

ABSTRACT

Institutional conditions in Brazil allowed the expansion of higher education through public student funding in private institutions. The reduction of access barriers, the expansion of student loans, the presence of groups of companies that provide educational services and other institutional characteristics have allowed the consolidation of the Brazilian market over the last decade. The consolidation of private Higher Education Institutions and a growing volume of mergers and acquisitions in the industry led to the reflection of evaluating this impact on the grades of the graduating students of these Higher Education Institutions. In this work were collected data from 2010 to 2014 from the Census of Higher Education, ENADE microdata including the questionnaires answered by the students and a private basis of the mergers and acquisitions occurred in Brazilian's Higher Education Institutions. This allowed a wide descriptive statistical analysis of the graduates in higher education for this period. The present research offers an evaluation of the results obtained in the ENADE by all the graduates of higher education in the years 2010 to 2014. This study aimed to verify the differential of results through the variables that impact the students' evaluation in the general grades in the ENADE, among them the participation of the Higher Education Institution in mergers or acquisitions, the characteristics of the students and the faculty. Under the framework of differences in differences it was possible to identify the impact of these variables on the general note of the students in the mentioned years. The results of the regressions using differences in differences indicate that the occurrence of a merger or acquisition in the Higher Education Institution of the concluding student is associated with a reduction of their overall grade in the ENADE. The results suggest that there is a positive effect both for each additional year in parental schooling and for each additional minimum wage in family income.

Keywords: Higher education. Effects in ENADE. Mergers and acquisitions. Market consolidation of educational. Differences in differences.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Despesa anual por estudante por tipo de serviço - Ensino superior 2013.....	14
Gráfico 2 – Nível de renda para um adulto, de 25 a 64 anos, com trabalho em tempo integral por grau de escolaridade (2014) – é considerado base 100 aqueles que complementaram o ensino médio ou seu equivalente internacional	16
Gráfico 3 – Despesa Federal na Função Educação: 2004 – 2014 (R\$ Bilhões e % do PIB) ...	18
Gráfico 4 – Evolução do somatório da Receita Líquida e somatório do Lucro líquido dos seis principais grupos educacionais de ensino superior do Brasil – valores deflacionados para 2015	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Variação nos gastos por estudante em instituições de nível superior para países selecionados – (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)	15
Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior (IES) por categoria administrativa ...	19
Tabela 3 - Quantidade de vagas em IES por categoria administrativa em milhares - 2006 – 2013	20
Tabela 4 - Número de IES participantes do FIES, número de ingressos em cursos de graduação presenciais privados e número de novos contratos do FIES de 2003 a 2013.	21
Tabela 5 - Porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais com nível superior completo - Brasil	22
Tabela 6 - Evolução da Receita líquida por empresa 2007-2015 (R\$ mil) – valores deflacionados para 2015	25
Tabela 7 - Evolução da Receita líquida por empresa 2007-2015 (R\$ mil)	27
Tabela 8 - Quadro geral de Fusões e Aquisições mapeadas em instituições de ensino no Brasil	28
Tabela 9 - Quadro referencial para diferenças em diferenças ciclo I	37
Tabela 10 - Quadro referencial para diferenças em diferenças ciclo II.....	38
Tabela 11 - Total de alunos concluintes por ciclo de cursos ENADE – 2010 a 2014.....	46
Tabela 12 - Concluintes presentes na prova no dia do exame e que não deixaram nenhum segmento em branco – 2010 a 2014	46
Tabela 13 - Notas dos concluintes por ano - 2010 - 2014	47
Tabela 14 - Notas conforme autodenominação de cor	48
Tabela 15 - Notas conforme a origem do Ensino Médio.....	48
Tabela 16 - Nota conforme a região de funcionamento do curso (IES)	49
Tabela 17 - Nota segundo a Renda familiar média (salários mínimos).....	49
Tabela 18 - Notas conforme escolaridade do pai	50
Tabela 19 - Notas conforme escolaridade da mãe	50
Tabela 20 - Notas segundo características da IES - pública x privada.....	51
Tabela 21 - Notas conforme tempo de estudo semanal	51
Tabela 22 - Notas segundo situação atual de trabalho.....	52
Tabela 23 - Notas segundo o programa de acesso ao ensino superior	53

Tabela 24 - Resultados regressão diferenças em diferenças - 2010 - 2013.....	55
Tabela 25 - Resultados regressão diferenças em diferenças - 2011 – 2014	57
Tabela 26 - Resultados regressão diferenças em diferenças - 2010 – 2013 com efeitos fixos para IES	58
Tabela 27 - Resultados regressão diferenças em diferenças - 2011 – 2014 com efeitos fixos para IES	60
Tabela 28 - Resultados comparativos das regressões apresentadas – diferenças em diferenças	61
Tabela 29 - Variáveis e Indicadores das Instituições de Ensino Superior.....	71
Tabela 30 - Variáveis e Indicadores do Aluno	72
Tabela 31 - Variáveis Derivadas e Indicadores do Aluno	73
Tabela 32 - Variáveis do Docente em exercício.....	74
Tabela 33 - Variáveis e indicadores do Curso.....	75
Tabela 34 - Variáveis derivadas das informações do Curso.....	76
Tabela 35 - Variáveis das IES que tiveram processo de Fusões e Aquisições 2007 a 2014	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	14
2.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO.....	14
2.2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEU FINANCIAMENTO	17
2.3	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS INDICADORES	22
2.4	CONSOLIDAÇÃO DO MERCADO EDUCACIONAL E O MERCADO DE CAPITAIS	24
3	REVISÃO DA LITERATURA, METODOLOGIA E DADOS	29
3.1	LITERATURA INTERNACIONAL.....	29
3.2	LITERATURA BRASILEIRA	32
3.3	METODOLOGIA.....	34
3.4	DADOS.....	40
4	PRINCIPAIS RESULTADOS.....	46
4.1	ESTATÍSTICA DESCRITIVA	46
4.2	AValiação DOS INDICADORES E SEUS IMPACTOS	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.....	67
	ANEXO A - TABELAS COMPLEMENTARES.....	71

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o acesso a educação superior é tema recorrente quando buscamos referenciar as condições que permitem ao desenvolvimento e evolução de uma nação. Seja pela condição diferenciada de inserção desses estudantes no mercado de trabalho, pelo próprio desenvolvimento humano do indivíduo ou ainda pela capacidade de geração de renda e consumo, além do desenvolvimento da tecnologia do país.

Conforme publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) em seu relatório *Education at a Glance* (p. 127) com dados de referência em 2014, foi possível observar que as pessoas que concluíram um curso superior podem ganhar em média 48% a mais de ganho em seu salário em relação a quem possui apenas o ensino secundário nos países da OECD. Na mesma publicação avaliando a realidade do Brasil a diferença relativa entre profissionais com terceiro grau completo frente a quem completou o ensino médio é de 129% para dados de 2011. No estudo Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2015 apresentado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - SEMESP (2015), em relação ao ano de 2013 a remuneração média dos trabalhadores com ensino superior completo chegou a quase três vezes superior à dos trabalhadores com apenas o ensino médio completo, ultrapassando R\$ 5 mil frente a R\$ 1.713 para profissionais com ensino médio. Uma vez que as instituições de ensino médio e superior apresentam diversas características distintas em todo território nacional essa diferença pode ser ainda maior dependendo do tipo de ensino superior que os concluintes cursaram.

Ultrapassar a barreira de acesso ao ensino superior continua sendo um desafio constante em nosso país.

Quando comparamos, a partir do relatório *Education at a Glance* (p. 39), comparamos a porcentagem da população entre 25 e 64 anos com ensino superior com outros países é possível entender a dificuldade de acesso e conclusão do ensino superior no Brasil. Para a população nessa faixa etária o Brasil tem 14% da população com ensino superior, a Irlanda

que tem 42,8%, a Alemanha com 27,6%, o Canadá com 55%, Coréia e Estados Unidos com 45% e a Inglaterra com 43% (OECD, 2016). A partir desses dados é possível compreender que o patamar brasileiro da população com ensino superior é inadequado quando comparado a países mais desenvolvidos.

As ações governamentais no sentido de intervenção no mercado de crédito estudantil, entre outros subsídios à educação, encontram justificativa na ideia de que o capital humano conquistado, na maioria dos países, não pode ser oferecido como garantia ao financiamento realizado. Nesse sentido cabe avaliar os impactos destes programas em termos de ampliação na qualidade do ensino superior. De que forma as instituições de ensino superior foram se alterando ao longo dessa expansão e como o corpo docente foi evoluindo ao longo desse período são questões referenciais para uma adequada avaliação.

A expansão quantidade das instituições de ensino superior e conseqüentemente no número de estudantes ingressantes nesse nível de ensino geraram profundas alterações no setor educacional e no modo como as IES (Instituições de Ensino Superior) operam. A alteração do foco entre o constante aprendizado, o desenvolvimento e a pesquisa passariam a ser voltados a um foco de “agregar valor” aos estudantes. Uma questão levantada por Trow (1973) e retomada em Trow (2005) é que essa alteração no enfoque das IES poderia levar a uma má seleção de alunos e o enfoque das IES em agregar valor e conhecimento poderia ser impactado pela necessidade de atender um número cada vez maior de estudantes e isso por sua vez poderia gerar um efeito redutor na qualidade do ensino ofertada.

Essa nova condição de expansão da educação superior e dos serviços educacionais em um mercado globalizado tem delineado a forma de atuação das IES. A presente condição internacional é de um mercado dinâmico de serviços educacionais com o surgimento de gigantes instituições como Kroton, Estácio, Pearson e Laureate todas com significativa atuação no mercado nacional. Neste setor sujeito às leis de mercado como atração de capitais com efeitos de escala a consolidação se apresenta como uma alternativa que vem sendo utilizada por diversas instituições.

O presente trabalho oferece uma reflexão sobre algumas das dimensões que podem impactar na qualidade do ensino dos alunos mensurado através do diferencial de resultados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Os indicadores do ENADE avaliam o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Serão avaliadas as

seguintes dimensões: características do aluno, características da IES na qual o aluno estudou, características do perfil docente da IES e participação da IES em processo de fusão ou aquisição ao longo do período. Sendo assim é esperado ampliar o entendimento a respeito do processo de consolidação das IES privadas no Brasil e como isso se reflete através do indicador de notas gerais no ENADE.

O objetivo principal desse estudo é verificar o diferencial de resultados através das variáveis que impactam a avaliação dos alunos nas notas gerais no ENADE. Primeiramente esperamos quantificar os impactos nas notas dos alunos concluintes a participação da IES, na qual ele concluiu seus estudos, em processos de Fusões ou Aquisições no período analisado.

De forma a compreender melhor a heterogeneidade das características que influenciam na qualidade verificada nos exames dos alunos concluintes ampliaremos a pesquisa para outros aspectos a serem verificados. Como objetivos complementares ao presente trabalho estudaremos o diferencial dos resultados do ENADE dos alunos concluintes em relação aos seguintes aspectos:

- a) características referentes ao perfil social do aluno, forma e financiamento do acesso ao curso de nível superior;
- b) características das instituições de ensino superior considerando a existência instituições beneficiadas com o FIES e as não beneficiadas;
- c) perfil dos docentes e a forma da relação de trabalho nas das instituições avaliadas.

A hipótese para essa avaliação é de que com as relevantes alterações na forma de acesso, oferta dos cursos de ensino superior, bem como na significativa expansão dos volumes de recursos destinados ao financiamento público, a redução das barreiras de acesso e negociações entre IES ocorreram alterações nos resultados da avaliação de qualidade do ensino superior. Considerando que as IES que participaram de processos de Fusões ou Aquisições tiveram impacto estrutural em suas organizações e conseqüentemente nos alunos que lá concluíram seus estudos. O propósito é avaliar essas características no ensino superior no Brasil desde 2010 até 2014.

Os fatores que influenciam na avaliação de qualidade dos resultados dos alunos agem de forma simultânea ao longo do período. Dessa forma o presente estudo levanta as seguintes questões e hipóteses a serem testadas: há relação entre o perfil do financiamento estudantil e o desempenho dos alunos? Quais as características do perfil dos alunos influenciam em seus

resultados? Quais as características das instituições de ensino superior influenciam nos resultados dos alunos? Quais as características do perfil dos docentes dessas instituições influenciam nos resultados dos alunos? Como as IES que participaram de processos de fusões ou aquisições influenciam no desempenho dos alunos? A priori a direção, sinal, desses impactos podem ser ambíguos devido a diversos fatores que serão abordados na sessão metodologia.

Com o intuito de análise das hipóteses propostas, o trabalho está dividido em mais quatro capítulos além desta introdução. Na sessão a seguir será abordada a contextualização da educação superior, parâmetros internacionais, financiamento estudantil no Brasil, qualidade do ensino superior e consolidação de mercado nas instituições de ensino superior privadas. A terceira parte contempla a revisão da literatura internacional, nacional, discussões sobre lições aprendidas, metodologia, abordagem utilizada e os dados analisados. Na sessão Principais resultados serão apresentados a análise da estatística descritiva e a avaliação dos indicadores e seus impactos. A essa sessão segue a conclusão e referências utilizadas.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

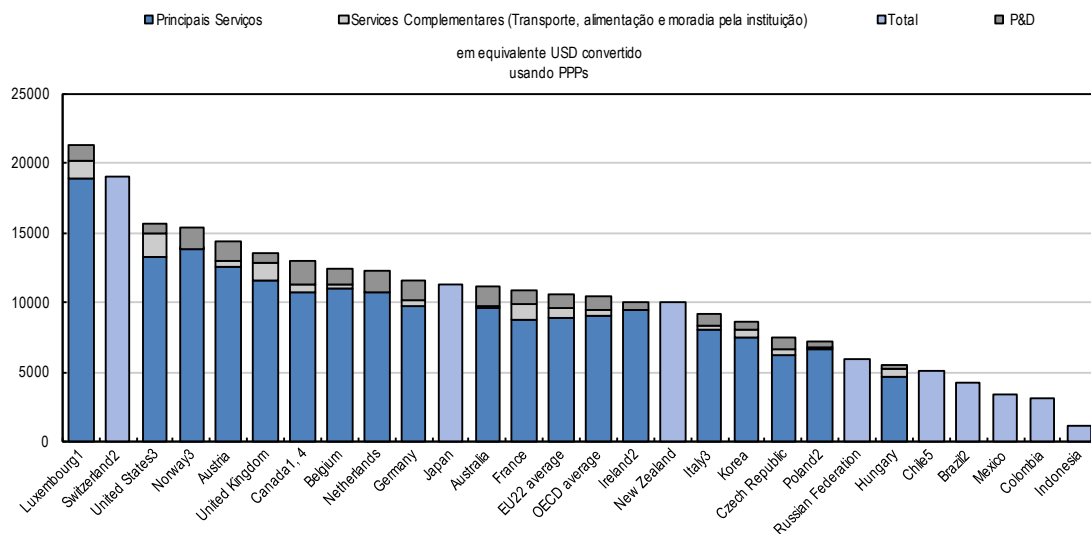
A seguinte seção está dividida em quatro partes.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO

Quando comparamos a despesa anual por estudante em diversos países através do relatório *Education at a Glance* da OECD (2016) podemos verificar que o Brasil despendeu, em 2013, uma soma de US\$4.318 / ano para cada estudante em nível superior. A soma é menos da metade da média dos países da OECD que é de US\$10.493 / aluno para cada ano no mesmo período de análise.

Qual o montante gasto por aluno no ensino superior?

Gráfico 1 - Despesa anual por estudante por tipo de serviço - Ensino superior 2013



Fonte: Reproduzido parcialmente de OECD (2016). Valores em US\$ convertidos usando Paridade de Poder de Compra¹

A partir de uma análise do índice de variação dos gastos considerando valores deflacionados do PIB a preços constantes com base de 2008 é possível identificar um significativo incremento desses gastos no Brasil de 2005 a 2011 conforme é possível verificar na tabela abaixo. Em relação a variação do número de estudantes no período de 2005 a 2013 o

¹ Tabela completa disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933397619>>.

incremento do Brasil é superior quando comparado a todos os demais países selecionados. No que tange a variação dos gastos por aluno considerando somente os anos de 2005 a 2011 é possível identificar que o Brasil manteve o patamar de 2005. Os países que se destacam quando comparamos os gastos por aluno no período são Coréia e Rússia que mantêm um aumento dos gastos por aluno no período.

Tabela 1- Variação nos gastos por estudante em instituições de nível superior para países selecionados – (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

	Ensino Superior														
	Variação nos gastos (2008 = 100)					Variação no número de estudantes					Variação nos gastos por estudante (2008 = 100)				
	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
Australia	90	114	116	119	128	92	116	120	123	125	97	98	97	97	102
Germany	88	109	114	115	116	101	109	115	122	128	87	100	99	95	90
Ireland	73	102	98	98	86	99	108	108	113	120	74	95	90	87	72
Japan	91	101	105	104	107	103	99	99	98	98	89	102	106	106	108
Korea	79	108	114	112	113	97	99	100	100	100	81	109	113	112	113
Mexico	87	112	109	118	114	91	109	115	121	126	96	103	95	98	91
Portugal	94	107	100	97	99	99	105	108	107	105	95	101	92	91	95
Spain	84	106	104	98	99	95	106	109	112	110	88	101	95	88	89
United States	89	104	107	111	108	94	116	118	122	114	95	90	91	91	94
OECD average	91	108	112	112	117	96	106	108	109	111	94	102	104	103	105
EU22 average	90	107	111	108	111	98	104	105	106	107	92	103	106	105	106
Brazil	85	121	128		m	m	91	113	136	145	136	94	107	94	m
Russian Federation	43	101	94	98	100	57	89	85	81	76	76	114	111	120	132

Fonte: Reproduzido parcialmente de OECD (2016).²

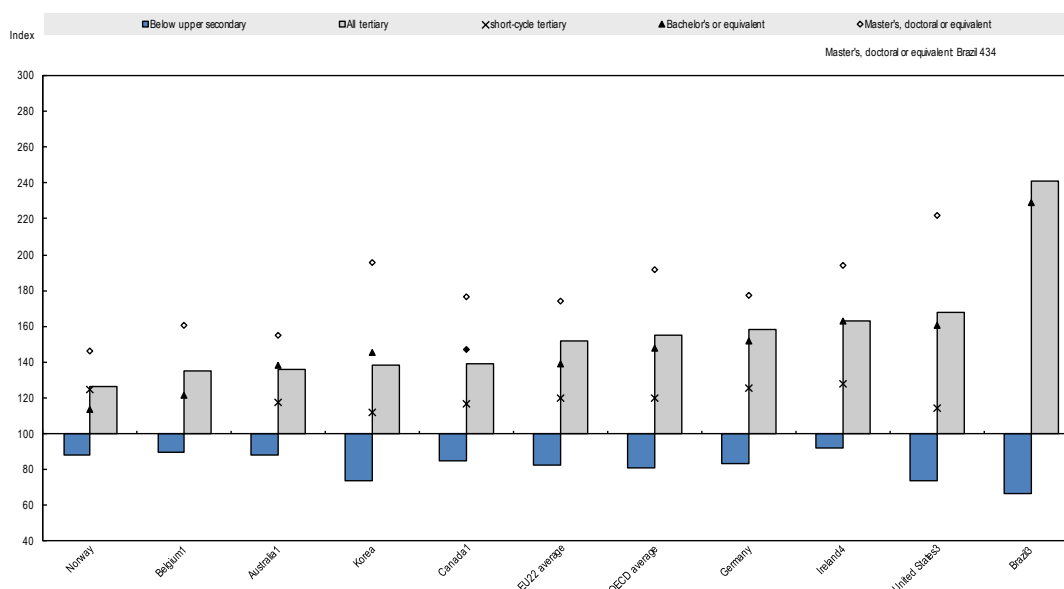
No intuito de entender os diferenciais da educação superior em relação a obtenção de melhores retornos em termos de renda a comparação internacional permite um melhor entendimento desse aspecto. Através do relatório *Education at a Glance* a OECD (2016) publicou um comparativo internacional no qual o Brasil apresenta uma disparidade bastante superior nos ganhos em relação aos demais países quando consideramos diferentes níveis de escolaridade. A análise que traz informações do ano de 2014 leva em consideração que os trabalhadores que completaram o ensino médio ou seu equivalente internacional são considerados como referência, ou seja, base 100 para essa comparação. Quando comparamos o Brasil aos países selecionados verificamos que o diferencial de renda relativa aos que completam o nível superior é de 241 enquanto países como Irlanda e Estados Unidos esse diferencial é de 163 e 168 respectivamente. Ainda é possível analisar a disparidade de renda auferida para profissionais com nível de mestrado ou doutorado enquanto no Brasil essa variação é de 434 na Irlanda e nos Estados Unidos são de respectivamente de 194 e 222.

² Tabela completa disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933397575>>.

Baseado nessa análise é possível verificar que as diferenças de renda a partir do nível de escolaridade no Brasil são consideravelmente superiores em relação aos demais países selecionados. Mesmo quando consideramos toda a base de países disponível no relatório o Brasil ainda apresenta o maior diferencial de renda para aqueles trabalhadores que concluem o ensino superior.

Quando consideramos a mesma base de avaliação em que a renda de um profissional que finalizou o ensino médio é base 100 e comparamos com aqueles que não conseguiram completar essa etapa é possível entender a outra face dessa realidade. Em relação aqueles profissionais que não completaram o ensino médio o diferencial de renda é de 66 pontos no Brasil e de 74 pontos tanto para Coréia quanto para os Estados Unidos. Novamente o Brasil com a maior disparidade em relação ao profissional que completou o ensino médio. Assim é possível compreender que no Brasil o grau de escolaridade é importante quando comparamos o diferencial no nível de renda.

Gráfico 2 – Nível de renda para um adulto, de 25 a 64 anos, com trabalho em tempo integral por grau de escolaridade (2014) – é considerado base 100 aqueles que completaram o ensino médio ou seu equivalente internacional



Fonte:

Reproduzido de OECD (2016). Ano de referência 2014.³

A partir dessas primeiras informações internacionais como parâmetro passaremos ao cenário nacional.

³ Tabela completa disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933397166>>.

2.2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEU FINANCIAMENTO

O Brasil passou por diversas reformas no que tange a educação superior brasileira desde a década de 90. Foram implementadas políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino superior. Segundo Amaral (2003) foram reduzidos os investimentos federais no ensino superior público, e houve significativo aumento dos investimentos, via financiamento aos estudantes, no ensino superior privado.

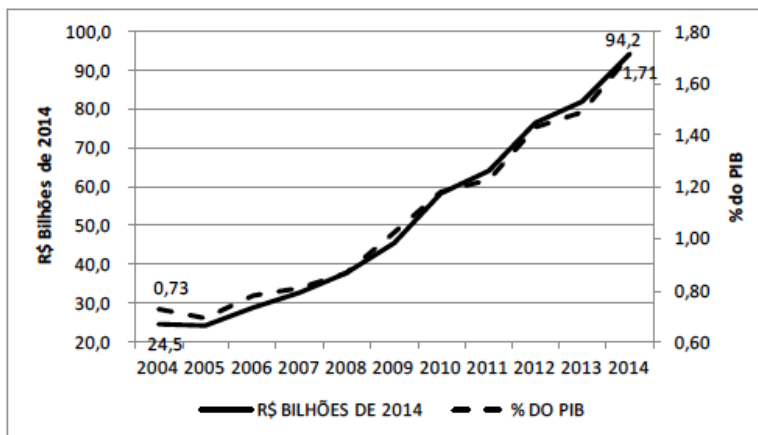
A ampliação da disponibilidade de vagas no ensino superior pode ser realizada de dois modos: orgânico e inorgânico. Esta nomenclatura é utilizada com frequência pelos gestores das maiores empresas educacionais brasileiras⁴. Consideramos crescimento orgânico aquele em que é ampliado o número de vagas na mesma instituição de ensino, tanto para públicas quanto para privadas. Já o crescimento inorgânico podemos dizer que é através da capacidade de crescimento além das próprias instituições, ou seja através de outras instituições. No caso das privadas esse crescimento ocorre pela aquisição e ou fusões de empresas educacionais. Podemos considerar também o crescimento inorgânico quando o poder público oferece vagas em instituições privadas através do financiamento estudantil subsidiado. Como uma exploração conceitual podemos considerar que essa foi a principal alternativa encontrada pelo governo federal, na última década, de forma que pudesse financiar o crescimento na educação superior.

O governo federal do Brasil alavancou os seus gastos em educação na última década. Conforme relatório do Senado de autoria de Mendes (2015) essa evolução chegou a quadruplicar essa despesa no período 2004 a 2014 em termos reais evoluindo de R\$ 24,5 bilhões em 2004 para R\$ 94,2 bilhões em 2014. Esse montante equivalia a 1,71% do PIB em 2014. Quando comparamos com outros países o montante em relação ao PIB é de 4,2% para os Estados Unidos, Coreia 4,0%, Alemanha 3,7% e Rússia para o ano de 2013.⁵ A evolução é possível verificar a partir da tabela abaixo.

⁴ A caracterização orgânica e inorgânica para o crescimento é terminologia comum nas apresentações de resultados das empresas educacionais de capital aberto realizadas trimestralmente conforme calendário de publicação dos balanços e resultados.

⁵ Tabela completa disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933397719>>.

Gráfico 3 – Despesa Federal na Função Educação: 2004 – 2014 (R\$ Bilhões e % do PIB)



Fonte: Sistema Siga Brasil e IBGE. Reproduzido de Mendes (2015).

A evolução do acesso ao ensino superior no Brasil se deu através de programas nacionais desenvolvidos e implementados pelo Governo federal. Quando partimos das 516,7 mil vagas disponíveis em 1991 entre IES públicas e privadas e sua significativa evolução para 3.429,7 mil vagas no ano de 2013 também em IES públicas e privadas temos um crescimento de 564% de vagas no período.⁶ Esse crescimento foi realizado através da consolidação de diversos fatores, iniciativas e programas. Ocorreu uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior no país o que permitiu que essa condição fosse ampliada a demais camadas da população que antes desse período não tinha acesso ao ensino superior. A redução das barreiras de entrada, a facilidade de acesso a financiamento estudantil e a ampliação das vagas por parte das IES são alguns dos fatores que corroboraram para essa evolução.

No cenário nacional destacamos dois principais programas de acesso e financiamento ao ensino superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e Programa Universidade para Todos PROUNI. A partir do estudo de Andrés (2011) foi realizado um excelente comparativo desses programas de acesso e seus formatos de concepção.

O FIES, criado em 1999, possibilitou o financiamento estudantil para alunos de IES não gratuitas e que tenham recebido avaliação positiva em processos realizados pelo Ministério da Educação - MEC. São considerados avaliação positiva aqueles cursos com nota igual ou superior a 3 (três) nas avaliações no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do MEC. Os cursos com avaliação abaixo desse mínimo são retirados do FIES e seus estudantes não podem mais obter ou renovar financiamentos através do

⁶ Dados brutos disponíveis em MEC / INEP (1991-2013).

programa. Nesse programa existem diversas facilidades para redução da restrição de acesso entre elas uma facilidade de que o aluno primeiramente garante os recursos para pagamento das mensalidades antes mesmo de assumir o pagamento junto a IES. Esse programa ganhou força a partir de mudanças estruturais realizadas em 2010.

Com o objetivo de expandir o número de vagas na Educação Superior brasileira para estudantes de baixa renda foi criado, em 2004, pelo Governo federal o Universidade para Todos – PROUNI. O programa consiste em um mecanismo de troca de bolsas, parciais ou integrais, em cursos de IES privadas por isenções de impostos e taxas federais os quais deveriam ser pagos pelas IES participantes do programa ao Governo.

A partir de 2005 os alunos contemplados com financiamento parcial do PROUNI puderam solicitar também o FIES como forma de complementar o recurso necessário para custear o ensino superior.

Quando avaliamos a evolução dos grandes números do ensino superior brasileiro é considerável o crescimento ao longo dos anos como é possível verificar na tabela abaixo onde verificamos a quantidade de instituições de ensino superior por categoria administrativa. A participação pública no número de instituições é de 13% enquanto que as IES privadas somam 87% restantes. Como se pode ver na tabela a seguir a expansão na quantidade de instituições públicas foi de 21% frente a um crescimento de 3% das IES privadas no período analisado. Proporcionalmente o crescimento de IES públicas suplantou as privadas o que reflete também no número de vagas dessas IES que será analisado a seguir.

Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior (IES) por categoria administrativa

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Pública	$\Delta\%$	Privada	$\Delta\%$	Total	$\Delta\%$	% Pública	$\Delta\%$	% Privada	$\Delta\%$
2006	105	83	60	248	7.4	2022	4.6	2270	4.8	11	2.4	89	-0.3
2007	106	82	61	249	0.4	2032	0.5	2281	0.5	11	-0.1	89	0.0
2008	93	82	61	236	-5.2	2016	-0.8	2252	-1.3	10	-4.0	90	0.5
2009	94	84	67	245	3.8	2069	2.6	2314	2.8	11	1.0	89	-0.1
2010	99	108	71	278	13.5	2100	1.5	2378	2.8	12	10.4	88	-1.2
2011	103	110	71	284	2.2	2081	-0.9	2365	-0.5	12	2.7	88	-0.4
2012	103	116	85	304	7.0	2112	1.5	2416	2.2	13	4.8	87	-0.7
2013	106	119	76	301	-1.0	2090	-1.0	2391	-1.0	13	0.0	87	0.0

Fonte dos dados brutos: MEC/INEP. Reproduzido parcialmente de Oliveira (2016 work in progress).

A partir da evolução da participação da quantidade das IES privadas em detrimento do crescimento das IES públicas podemos identificar também a evolução da quantidade de vagas

por categoria ao longo dos anos de 2006 a 2013. Isso pode ser verificado na tabela abaixo. O crescimento das vagas oferecidas em IES públicas foi de 59% enquanto o crescimento das vagas oferecidas em IES privadas foi de 26% no mesmo período. De qualquer forma o número absoluto de vagas ampliadas nas IES privadas foi de mais de 605 mil vagas enquanto nas IES públicas a ampliação essa ampliação foi de pouco mais de 194 mil vagas.

Tabela 3 - Quantidade de vagas em IES por categoria administrativa em milhares - 2006 – 2013

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Pública	Δ%	Privada	Δ%	Total	Δ%	% Pública	Δ%	% Privada	Δ%
2006	144.4	125.9	60.8	331.1	5.7	2.299	8.3	2.630	7.9	12.59	-2.1	87.41	0.3
2007	155.0	113.7	60.5	329.3	-0.6	2.495	8.5	2.824	7.4	11.66	-7.4	88.34	1.1
2008	169.5	116.3	58.3	344.0	4.5	2.641	5.9	2.985	5.7	11.53	-1.2	88.47	0.2
2009	210.2	126.9	56.7	393.9	14.5	2.771	4.9	3.165	6.0	12.45	8.0	87.55	-1.0
2010	248.5	138.3	58.5	445.3	13.1	2.675	-3.5	3.120	-1.4	14.27	14.7	85.73	-2.1
2011	270.1	152.1	62.7	484.9	8.9	2.744	2.6	3.229	3.5	15.02	5.2	84.98	-0.9
2012	283.4	174.4	81.8	539.6	11.3	2.785	1.5	3.324	3.0	16.23	8.1	83.77	-1.4
2013	291.4	154.8	79.7	525.9	-2.5	2.904	4.3	3.430	3.2	15.33	-5.5	84.67	1.1

Fonte dos dados brutos: MEC/INEP. Reproduzido parcialmente de Oliveira (2016 work in progress).

É possível a partir da ampliação do número dos financiamentos e bolsas de estudo dizer que o Governo reduziu seu papel de principal executor direto dos serviços educacionais. O Governo passa então a concentrar suas atividades nos objetivos de controlar e avaliar o ensino superior nacional. Conforme os comentários de Amaral (2003, p.57) “O Estado teve a sua função na educação superior alterada, passando de agente direto de um processo integral a agente apenas regulador e controlador”. Houve a transferência de parte da responsabilidade ao setor privado.

Os programas de financiamento estudantil para o ensino superior, FIES e PROUNI, adquiriram relevância apenas após significativas mudanças operacionais e normativas corridas ao longo de 2010. Mudanças essas que incluíram a redução da taxa de juros cobrada nos financiamentos, a ampliação do prazo de pagamento desse financiamento, a flexibilização do prazo para solicitação desse financiamento, ampliação do prazo de carência para o pagamento e ampliação do prazo máximo para amortização do financiamento que passou a ser de 3 (três) vezes o período do financiamento. A partir desse ano ocorreu uma expansão consistente no número de novos financiamentos contratados, bem como do volume de recursos destinados para essa finalidade. A ampliação do número de novos financiamentos concedidos chegou a onze vezes de 2008 para 2012. No ano de 2012 cerca de 20 % do

número de ingressos no Ensino Superior não gratuito correspondeu a novos financiamentos concedidos. Com um aumento dos novos financiamentos de 48% de 2012 para 2013 essa proporção dos novos financiamentos no total de ingressos foi ainda maior. Entende-se que os programas de acesso ao ensino superior não gratuito buscam promover a ideia de universalização da educação no país. A abordagem a respeito de suas implicações com o intuito de entender seu verdadeiro custo social, seu retorno para a sociedade e os níveis de educação superior no país.

As alterações, pós 2010, da forma de concessão de crédito estudantil associada a significativa expansão desse programa de financiamentos criaram condições sem precedentes no setor educacional privado na história brasileira. A seguir podemos acompanhar a evolução das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do programa ao longo de dez anos. Também é possível avaliar o incremento das instituições participantes do FIES, bem como do incremento de novos contratos e a representação percentual dos novos ingressantes financiados pelo FIES em relação ao total de ingressos nos cursos de graduação presenciais.

Tabela 4 - Número de IES participantes do FIES, número de ingressos em cursos de graduação presenciais privados e número de novos contratos do FIES de 2003 a 2013.

Ano	No de IES participantes do FIES	No de Ingressos em cursos de graduação presenciais privados	No de novos contratos do FIES	%
2003	1.029	1.218.742	49.248	4,04%
2004	1.370	1.263.429	43.610	3,45%
2005	1.560	1.346.723	77.212	5,73%
2006	1.544	1.417.301	58.741	4,14%
2007	1.459	1.472.747	49.049	3,33%
2008	1.332	1.521.191	32.384	2,13%
2009	1.318	1.353.479	32.654	2,41%
2010	1.474	1.366.191	71.611	5,24%
2011	1.528	1.458.463	153.151	10,50%
2012	nd	1.508.205	368.841	24,46%
2013	1.174	nd	557.192	

Fonte: MEC / INEP. Elaboração própria (2016).

Considerando a expansão significativa que ocorreu no ensino superior brasileiro surge o questionamento a respeito do impacto dessas grandes variações em diversos aspectos e dimensões aos quais o nível de educação pode exercer sua influência. No que tange ao aumento da população com nível superior podemos verificar a tabela a seguir onde a evolução do número absoluto de pessoas com ensino superior a partir de 25 anos mais do que duplicou

de 2001 a 2013. Porém a ampliação da porcentagem da população com ensino superior nessa faixa etária ampliou 79%, de 7,3% para 13,1%.

Tabela 5 - Porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais com nível superior completo - Brasil

Ano	% População	Quantidade
2001	7,3	6.432.283
2002	7,6	6.960.625
2003	7,9	7.375.357
2004	8,1	7.864.140
2005	8,3	8.313.483
2006	8,9	9.217.255
2007	9,3	9.856.622
2008	10,0	10.950.625
2009	10,6	11.832.093
2010	11,4	13.363.573
2011	12,0	14.230.688
2012	12,6	15.550.138
2013	13,1	16.563.936

Fonte: PNE – Plano Nacional de Educação. Elaboração própria (2016).⁷

A próxima dúvida que surge é a respeito dos indicadores de qualidade da educação quando consideramos uma expansão rápida. Na etapa a seguir serão tratados os aspectos relativos a qualidade do ensino superior e os critérios de avaliação.

2.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS INDICADORES

Quando buscamos as referências de avaliação de qualidade no âmbito nacional nos deparamos com uma série de indicadores de qualidade para avaliar o ensino superior. Entre os três principais considerados pelo Ministério da educação estão o CPC, IGC e o ENADE.

O outro indicador da qualidade dos cursos superiores no país, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) também é calculado com periodicidade trienal, por meio de uma combinação de diversas métricas relativas à qualidade do curso. São sete os componentes considerados para cômputo do conceito. Três deles têm relação com a qualidade do corpo docente, seja a

⁷ Tabela disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>>.

proporção de docentes com doutorado, a proporção de docentes com pelo menos mestrado e a proporção de docentes em regime de dedicação integral ou parcial.

O IGC O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos:

- a) média dos últimos CPCs disponíveis em relação aos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
- b) média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
- c) distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo assim todas as áreas avaliadas – ou ainda, todo o ciclo avaliativo.

O ENADE atualmente é feito de forma censitária para todos os concluintes do ensino superior. A qualidade e a abrangência das informações são uma grande base de informações e em função do volume de dados também representam um desafio de análise. Representam a totalidade dos alunos que prestaram o exame no país e necessitam de ferramentas adequadas de análise. A composição do exame visa contemplar todo o aprendizado acadêmico do estudante e é respondido tanto por ingressantes quanto concluintes. A composição da avaliação da nota geral do aluno é formada pela proporção de duas partes da avaliação: conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Podemos considerar o resultado da avaliação do aluno uma proxy para a qualidade de ensino e aprendizado da IES.

É requisitado a todo aluno que presta o ENADE o preenchimento de um formulário sócio-econômico-cultural de forma a permitir acesso a informações sobre o perfil do aluno, sua forma de ingresso, sua relação com a instituição e características familiares. Entre os anos

de 2010 e 2014 o exame foi aplicado tanto em concluintes quanto em ingressantes nos cursos do ensino superior. O foco desse trabalho é atender para as notas dos concluintes em função do objetivo de buscar entender os impactos que causam diferenciais nas notas dos alunos ao final do período do curso superior.

No presente estudo entendemos que o indicador mais adequado aos objetivos do trabalho é o ENADE por entender que a informação mais individual e bruta, no sentido de que não depende de outros aspectos que não as capacidades do aluno. O entendimento de utilizar o ENADE como variável de análise é que como tem caráter individual é possível que permita captar parte das variações das capacidades e capacitações de cada aluno. A ideia de capacitações está ligada aos funcionamentos possíveis e realizáveis de um indivíduo, sendo que suas capacitações são formadas por todas as possibilidades de funcionamentos que este indivíduo possui. Conforme mostrado por Sen (2001), os funcionamentos são na sua essência as atividades, as ações possíveis e os estados quais um indivíduo possui ou é capaz de alcançar. As capacitações das pessoas em realizar determinados funcionamentos representam exatamente as escolhas e capacidades de deliberação, as quais as pessoas desfrutam. Além disso como o ENADE tem caráter micro, individual, deve ser capaz de captar as variabilidades necessárias para as análises pretendidas.

Existem diversos aspectos e dimensões na qualidade do ensino superior que não serão tratados no presente estudo. Uma grande parte das limitações, bem como a capacidade explicativa, estão associadas aos indicadores escolhidos para aprofundar o entendimento da qualidade neste trabalho. Não serão analisados outros indicadores em função do foco associado a execução deste trabalho.

2.4 CONSOLIDAÇÃO DO MERCADO EDUCACIONAL E O MERCADO DE CAPITAIS

As modificações nas regulações governamentais ampliaram em conjunto com a expansão do ensino superior no Brasil. Ocorreu uma mudança histórica em relação a uma educação para uma menor parcela da população, normalmente com melhores condições de renda, para uma parcela mais ampla da população de modo mais amplo e buscando a universalização do acesso ao ensino superior. Como o acesso ao financiamento ou bolsa governamental ainda não é universalizado as próprias IES passaram a criar fundos de

financiamento próprio atuando de forma a permitir a inclusão de um maior contingente de alunos. Essa condição tornou o ambiente empresarial mais competitivo, porém mantendo uma colaboração entre as instituições para permitir a mobilidade de alunos entre as IES.

A partir de panorama de mercado apresentado pela Hoper Educação (2016) os maiores grupos educacionais do país são doze. Estes grupos representam aproximadamente 43,9% do número de matrículas do ensino privado no país. Destes 12 grupos temos participação nacional e internacional em seu controle. A estimativa de receita líquida desses grupos é da ordem de R\$17,6 bilhões de reais anuais.

Desde 2007 somente oito empresas voltadas a educação tiveram capital aberto na Bolsa de Valores de São Paulo (BM&F BOVESPA, 2017). Ou seja, atingiram o mais alto nível de capitalização possível no país. Dessas empresas duas são prestadoras de serviços voltados a tecnologia da informação (DTCY3)⁸ e elaboração de cursos EAD e outra voltada a parte editorial associada a escolas do ensino médio (ABRE11 + SEDU3)⁹. As outras seis empresas de capital aberto são voltadas ao ensino superior a saber: Anhanguera¹⁰, Anima¹¹, Estácio¹², Kroton¹³, SEB¹⁴ e Ser Educacional¹⁵. A seguir podemos verificar a evolução das receitas líquidas destes seis principais grupos educacionais no Brasil.

Tabela 6 - Evolução da Receita líquida por empresa 2007-2015 (R\$ mil) – valores deflacionados para 2015

Empresa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Anhanguera	R\$ 273.572	R\$ 654.166	R\$ 904.548	R\$ 1.003.839	R\$ 1.232.168	R\$ 1.607.384	R\$ 1.812.782	-	-
Anima	-	-	-	-	-	R\$ 323.689	R\$ 461.292	R\$ 693.506	R\$ 856.620
Estacio Part	R\$ 640.255	R\$ 979.966	R\$ 1.008.810	R\$ 1.016.156	R\$ 1.148.437	R\$ 1.383.288	R\$ 1.731.010	R\$ 2.404.464	R\$ 2.939.422
Kroton	R\$ 87.541	R\$ 279.558	R\$ 352.943	R\$ 599.681	R\$ 734.553	R\$ 1.405.566	R\$ 2.015.942	R\$ 3.774.475	R\$ 5.265.058
SEB	R\$ 72.840	R\$ 263.305	R\$ 383.476	-	-	-	-	-	-
Ser Educacion	-	-	-	R\$ 141.296	R\$ 183.517	R\$ 283.285	R\$ 456.761	R\$ 705.067	R\$ 1.020.261

Fonte: Economática. Elaboração própria (2016).

⁸ <http://dtcom.com.br>.

⁹ ABRE11+SEDU3 significa a fusão da Abril e da Somos Educação – auto denominados maior grupo de educação básica do Brasil e um dos maiores do mundo com mais de 1700 escolas parceiras, 30 milhões de livros distribuídos no PNLD2015 e mais de 20 milhões de alunos impactados pelos serviços.

¹⁰ Anhanguera Educacional realizou processo de fusão com Kroton em 2013 tornando-se o maior grupo educacional do país desde esse ano.

¹¹ Anima opera na bolsa de valores sobre o ticker ANIM3 ocupando lugar de destaque no cenário nacional

¹² Estácio realizou processo de fusão com a Kroton em 2016 formando o maior grupo educacional de ensino superior do mundo

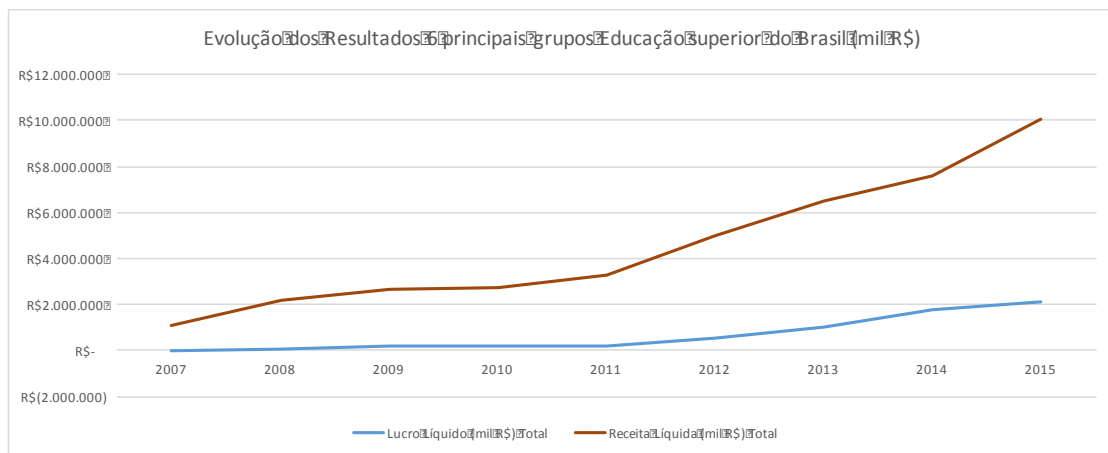
¹³ Empresa consolidadora do mercado de ensino superior atualmente conta com 1,6 milhão de alunos e mais de 12.600 cursos superiores.

¹⁴ Adquirida pelo grupo britânico Pearson por R\$900 milhões fechou capital em 2010.

¹⁵ Segunda maior empresa de ensino superior do país com mais de 150 mil alunos

Abaixo podemos verificar a evolução das receitas líquidas e lucro líquido dessas empresas nos últimos anos de 2007 a 2015 com valores deflacionados para 2015. Em termos de Receita Líquida os valores multiplicaram mais de nove vezes. Já o lucro líquido estabeleceu um patamar próximo a 20% de margem líquida, multiplicando em 31 (trinta e uma) vezes o primeiro resultado líquido positivo da série em 2008.

Gráfico 4 – Evolução do somatório da Receita Líquida e somatório do Lucro líquido dos seis principais grupos educacionais de ensino superior do Brasil – valores deflacionados para 2015



Fonte: Economatica. Elaboração própria (2016).

É possível avaliar a partir do gráfico acima a crescente evolução das receitas auferidas pelos grupos educacionais durante o período de 2007 a 2015. Todas as seis empresas educacionais com capital aberto no Brasil, apresentadas anteriormente, tem participação relevante em suas receitas oriundas de financiamento estudantil governamental, tanto FIES quanto PROUNI. Ao longo dessa trajetória, entre 2007 e 2015, essas empresas apresentaram variações nos volumes do financiamento estudantil governamental na participação de suas receitas que representaram desde 30% até 55% nos casos mais críticos.¹⁶ Em função da recente crise econômica nos dois últimos anos, 2015 e 2016, essas empresas buscaram reduzir a dependência de suas receitas de financiamento e/ou subsídio governamental. Todos os setores de mercado incluindo o mercado de ensino privado sofreu uma redução da atividade econômica.

¹⁶ As informações referentes a participação, nesse caso dependência, de cada empresa dos financiamentos estudantis governamentais é apresentada trimestralmente por todas elas em suas sessões de relação com investidores nos sites de cada empresa.

A seguir é possível verificar a evolução dos resultados líquidos, lucros ou prejuízos, dessas empresas para o período de 2007 a 2015.

Tabela 7 - Evolução da Receita líquida por empresa 2007-2015 (R\$ mil)

Empresa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Anhanguera	R\$ 405	R\$ (26.016)	R\$ 72.859	R\$ 122.886	R\$ 42.137	R\$ 152.048	R\$ 125.420	-	-
Anima	-	-	-	-	-	R\$ 23.503	R\$ 38.360	R\$ 164.897	R\$ 64.203
Estacio Part	R\$ 27.315	R\$ 37.635	R\$ 64.280	R\$ 80.660	R\$ 70.155	R\$ 109.687	R\$ 244.707	R\$ 425.645	R\$ 484.674
Kroton	R\$ (16.583)	R\$ 30.560	R\$ (8.104)	R\$ (29.623)	R\$ 37.375	R\$ 202.044	R\$ 516.571	R\$ 1.000.600	R\$ 1.396.134
SEB	R\$ (24.579)	R\$ 25.727	R\$ 55.362	-	-	-	-	-	-
Ser Educacional	-	-	-	R\$ 35.712	R\$ 31.553	R\$ 64.239	R\$ 116.320	R\$ 213.864	R\$ 161.065

Fonte: Economatica. Elaboração própria (2016).

A maior parte dessas operações apresentam resultados positivos em sua trajetória. Podemos destacar a grande influencia da expansão da política nacional de financiamento estudantil e seus impactos na lucratividade dessas empresas. Assim a lucratividade média no período de 2007 a 2009 foi de 2,94%. No período de 2009 a 2011 a lucratividade média subiu para 8,04%. No último triênio de 2012 a 2015 essa lucratividade média atingiu seu apogeu em 20,26%. Um crescimento de 5,8 vezes no período analisado é surpreendente quando comparado ao crescimento de outras indústrias.

A consolidação no mercado de ensino é uma realidade em vários países do mundo e também no Brasil. Principalmente após o Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS), em 1995, que deu suporte jurídico internacional que tornou a educação um serviço sujeito a leis de mercado.

No cenário nacional podemos verificar a existência de diversas operações de Fusões e Aquisições realizadas em instituições de ensino nos últimos 10 anos. Conforme tabela a seguir foram mapeadas 120 transações entre instituições de ensino no Brasil ocorridas entre 2007 e 2014 envolvendo grupos educacionais nacionais e internacionais. Essas transações envolveram em sua maioria IES, foram raras exceções que envolveram escolas do ensino médio, menos de 10% das transações no período.

Tabela 8 - Quadro geral de Fusões e Aquisições mapeadas em instituições de ensino no Brasil

	Frequência de F&A	% Total	Cum.
2007	16	13,33	13,33
2008	16	13,33	26,67
2009	15	12,5	39,17
2010	7	5,83	45
2011	25	20,83	65,83
2012	8	6,67	72,5
2013	28	23,33	95,83
2014	5	4,17	100
TOTAL	120		

Fonte: CM Consultoria. Elaboração própria (2016).

No tópico a seguir serão apresentadas a revisão da literatura, a metodologia e os dados analisados.

3 REVISÃO DA LITERATURA, METODOLOGIA E DADOS

A seguinte seção está dividida em quatro tópicos.

3.1 LITERATURA INTERNACIONAL

Para contextualizar a educação através da literatura internacional serão abordados artigos referentes as realidades dos Estados Unidos, Austrália, Alemanha e referência em painel contemplando 40 países. As referências estão organizadas por país da realização do estudo.

O ex secretário da educação dos EUA, William Bennet, em entrevista ao *New York Times* levantou o argumento de que subsídios à educação superior poderiam ter como resultado prático o aumento das mensalidades refletindo puramente em um fenômeno inflacionário para estes itens. Segundo Hoxby (1997) esta relação ficou conhecida como hipótese de Bennett, em que o subsídio permitiria aos alunos arcarem com maiores custos referentes ao ensino. Em estudo recente para o panorama educacional americano Cellini (2012) encontrou, ao avaliar instituições de ensino comparáveis, as taxas e encargos em instituições aptas a receber financiamento governamental são 78% mais altas do que em outras instituições não aptas a receberem tal financiamento.

Ampliando o foco da revisão para aspectos não financeiros consideramos as contribuições de Trow (1973) onde o autor destaca a mudança do foco da IES em relação aos critérios de avaliação. Entendendo que as conquistas e excelência na pesquisa perdem o foco pois o estudante passaria a buscar uma formação mais vocacional, onde possa “agregar valor”. Além disso o autor revela que as IES poderiam alterar seu foco de seleção de alunos para alunos com fraco desempenho, onde as IES teriam a maior oportunidade de “adição de valor”. Isso poderia levar a uma queda na qualidade de ensino.

O impacto dos subsídios no ingresso de jovens de classe média e alta foram estudados por Dinarsky (2000). O autor usa a estratégia de diferenças em diferenças utilizando controle ingressos em outros estados americanos. Os resultados encontrados reforçam a concessão de bolsas por mérito acadêmico tem impacto no aumento do no ensino superior da ordem de 7,0% a 7,9%. Também a respeito do ingresso no ensino superior Lochner e Monge-Naranjo

(2011) encontraram que a decisão do ingresso seria resultado de uma combinação de dois fatores que foram observados: o aumento nos custos e retornos associados a educação e a manutenção de recursos destinados ao financiamento desses estudantes.

Quando controladas para habilidades e características familiares relevantes a pesquisa de Belley e Lochner (2007) concluem que a renda familiar tem efeito desprezível sobre o ingresso no ensino superior. Nesse trabalho no qual é realizada a comparação para dados de 1979 e 1997 os autores concluem que nos anos mais recentes existe uma relação positiva entre a renda familiar e a qualidade da IES frequentada pelo estudante.

Conforme a pesquisa de Koontz (2009) na qual relata os impactos da consolidação instituições de ensino no Minnesota de sobre o desempenho dos alunos, funcionários e corpo docente demonstra impactos negativos em seu desempenho. A autora relata que o diferente perfil das instituições e o desalinhamento dos norteadores estratégicos foram profundamente negativos para as pessoas impactadas.

De forma a analisar o impacto no desempenho dos alunos no Arkansas os autores Greene, Mills e McGee (2013) utilizaram o modelo econométrico de painéis com dados de performance entre 2001 e 2009.¹⁷ Os autores relatam um impacto positivo para alunos de distritos que foram consolidados, mas um efeito negativo para alunos de distritos em que suas instituições absorveram outros alunos. Ainda avaliando consolidações em instituições de ensino norte americanas Berry e West (2005) analisam essas mudanças através dos estados e de forma a estimar os efeitos de mudança de escola em relação ao tamanho dos distritos no desempenho dos alunos. A pesquisa foi realizada utilizando dados do censo público de 1980 e encontrou evidências de que alunos de distritos menores tiveram ganhos no desempenho com a consolidação e completaram mais anos de estudos. Para distritos maiores o incremento dos alunos foi positivo, porém menor. Todos os incrementos de desempenho dos alunos foram ultrapassados pelos efeitos negativos das escolas maiores. Na forma reduzida os efeitos da consolidação no mercado de trabalho confirmaram que estudantes de estados com escolas maiores eram remunerados com menores salários após finalizarem os estudos.

Ainda com dados dos Estados Unidos Hillman, Tandberg e Gross (2014) avaliam os resultados do programa de financiamento baseado em performance no estado da Pensilvânia. Um dos objetivos do programa era aumentar a conclusão dos cursos. Utilizando a

¹⁷ Fizeram aproximação por Regressão descontinuada (RD) e Variáveis Instrumentais (VI) isso se deve ao fato da consolidação ter se dado por motivo de força maior.

metodologia de diferenças em diferenças em sua análise encontraram que o programa não gerou resultados sistemáticos de incremento no número de conclusões de cursos dentro do estado financiador. Segundo Turner (2012) os programas federais de benefícios educacional incluindo financiamentos têm efeito incerto em relação a seus resultados. Ele demonstra a importância da avaliação da incidência do benefício demonstrando que a redução de custos através de subsídios é ultrapassada pelo incremento de preços no valor de taxas e encargos das instituições beneficiadas.

A questão da consolidação de empresas educacionais é tema abordado por Olivares e Wetzel (2014) através de estudo em painel que de 2001 a 2007 no qual estimaram as economias de escala e escopo para 154 instituições de ensino superior IES alemãs. Os resultados encontrados sugerem que as universidades mais abrangentes deveriam orientar suas atividades para o conceito de universidade completa combinando ensino, pesquisa e atividades complementares em uma ampla gama de assuntos. Em contraste, as pequenas e médias universidades de ciências aplicadas deveriam se especializar em atividades de ensino e pesquisa focadas em suas especialidades.

Muitas das pesquisas em economia são feitas analisando os chamados experimentos naturais. Nas palavras de Wooldridge (2003), os experimentos naturais ocorrem quando algum evento exógeno, como, por exemplo, uma mudança de política do governo, muda o ambiente no qual indivíduos, famílias, firmas ou cidades operam. Entende-se que as significativas variações nos volumes de financiamento representam um exemplo de experimentos naturais e um método possível para avaliar esses fenômenos é a metodologia de diferenças em diferenças.

Comparando o cenário australiano de 1991 a 2001 Ryan (2012) analisa a evolução do ensino superior mostrando que apenas uma empresa possuía capital aberto no início do período passando a 40 empresas ao final da década em 2001. Comparando essa realidade ao cenário brasileiro desde 2008 até 2014 tivemos oito empresas de capital aberto com segmentação de atividade educação ou serviços de educação. Destas 6 empresas eram voltadas especificamente a atividades de ensino ao final de 2014, após Fusões ou Aquisições restaram apenas 4 empresas desse porte no Brasil. Ainda contamos com a presença de grupos internacionais em nossas IES.

Kahouli e Kadhraoui avaliam a consolidação de escolas e distritos educacionais e seus impactos em uma análise empírica de painel. A partir do estudo que inclui 40 países os

autores entendem que os argumentos de consolidação se concentram em aspectos de benefício fiscal e maior qualidade educacional. A partir dos resultados de sua pesquisa sugerem que as regiões mais empobrecidas muitas vezes se beneficiam de uma consolidação e que escolas e distritos menores podem sofrer danos irreversíveis caso a consolidação ocorra. Os autores que as decisões sobre consolidação ou desconsolidação educacional devem ser analisadas caso a caso não permitindo uma regra geral para todas as escolas e distritos educacionais.

3.2 LITERATURA BRASILEIRA

A literatura nacional será apresentada em ordem cronológica.

Quanto a avaliação dos cursos de graduação é interessante salientar a pesquisa de Limana e Ristoff (2007) na qual descrevem o ENADE como componente do Sinaes e tem como objetivo a avaliação do perfil dos cursos, conteúdos explorando e diretrizes nacionais.

Em um ambiente institucional de expansão de acesso ao ensino superior os autores Oliveira, Oliveira e Ribeiro (2008) usando revisão bibliográfica e através de uma análise histórica da evolução no ensino superior a distância estudam a gestão da qualidade nas instituições. Em relação a gestão de qualidade das IES os autores chegam a conclusão de que as IES devem manter uma visão empresarial focada na qualidade da prestação de serviço e na busca de diferencial como vantagem competitiva para os alunos.

Conforme Silva (2011) essas instituições educacionais geram valor no curto prazo e destroem valor no longo prazo. Característica essa que está associada à capacidade dessas instituições de gerar valor para os grupos de interesse, também conhecidos como *stakeholders*, e dentre esses grupos de interesse ao acionista das próprias empresas como um grupo particular de interesse na geração de valor. A capacidade de gerar valor no longo prazo conforme o autor está associada a capacidade de implantação de inovação no processo da IES.

Os subsídios governamentais à educação são concedidos a diversas instituições, cabe avaliar qual a parcela desse montante é destinada a instituições sem fins lucrativos, a aquelas com fins lucrativos em geral e ainda às instituições de capital aberto. O interesse pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de capital aberto é devido ao fato de serem as instituições com o maior numero de alunos, das mesmas terem acesso a maior quantidade de capital, além de responderem pela obrigação legal de disponibilizar suas informações e

relatórios ao mercado. Entender quais tipos de instituição capturam a maior parte dos financiamentos subsidiados no ensino superior é uma questão relevante para o presente estudo. O mercado das IES vem apresentando significativos movimentos de Fusões ou Aquisições, a exemplo da aquisição da Anhembi Morumbi em 2005 pelo grupo Laureate e a aquisição da SEB – Sistema Educacional Brasileiro pelo Grupo Britânico Pearson. Conforme Porto (2012) existe uma relação controversa nas IES que fazem parte de grupos de capital aberto. Controversa no sentido de que os objetivos para alunos e para acionistas são diferentes, para os primeiros a confiabilidade da IES é a referencia, já para os acionistas o objetivo está no lucro potencial da empresa.

Estudo referencial para a avaliação do ENADE foi apresentado pela ABRAES (2014) em sua publicação setorial a entidade faz uma análise da evolução das notas gerais dos alunos concluintes para o período de 2010 a 2012 considerando os impactos do ProUni e chega a conclusões interessantes. Em primeiro lugar que a qualidade do aluno depende do ambiente de incentivos, quando o nível de exigência para permanecer no programa de incentivo é vinculado a aprovação gera impacto positivo nas notas. O estudo da ABRAES (2014) apresenta que quando comparado ao ProUni a universidade pública é pouco eficiente e concentradora de renda. O estudo compara o incremento de nota no ENADE relacionado ao custo por aluno nas universidades públicas e nas privadas com o custo para cada programa de acesso, ProUni (50% e 100%), FIES e bolsa da própria IES.¹⁸

Segundo estudo da CM Consultoria (2014) em levantamento realizado desde 2005 até a data de publicação os processos de Fusões ou Aquisições que abordou empresas educacionais no mercado brasileiro no qual foram registradas mais de 147 processos de Fusões ou Aquisições, mais de 200 instituições de ensino e prestadoras de serviços de educação, localizadas em mais de 250 cidades, nos quais foram transacionados mais de R\$10,7 bilhões de reais e mais de 10,2 milhões de alunos. Após 2014 ainda ocorreram vários processos de consolidação de empresas no setor incluindo a maior operação de todas na compra da Estácio pela Kroton em 2016 que originou uma empresa com mais de R\$28 bilhões de valor de mercado (LEWER; FAJARDO, 2016). No ranking mundial, a Kroton é a empresa com maior valor de mercado entre os grupos educacionais. Com a fusão, valeria US\$ 8,4 bilhão. A chinesa New Oriental, segunda colocada, tem valor de mercado de US\$ 2,8 bilhão.

¹⁸ A metodologia utilizada pela ABRAES (2014) foi a análise multifatorial, seguida de análise de componentes principais e finalizada por regressão controlada para efeitos fixos relevantes.

Inúmeros estudos foram realizados com o objetivo de responder à questão dos impactos do financiamento estudantil, porém com resultados ambíguos. Importante contribuição a fim de responder essa pergunta no cenário brasileiro foi oferecida por Mello e Duarte (2015, p. 17). Seus resultados demonstraram que “o aumento da relevância do programa alterou a elasticidade-preço da demanda por educação superior”. A ideia de que um maior montante de recurso disponível no financiamento do ensino superior, ampliando a relevância deste aspecto na tomada de decisão dos beneficiados, pode estar associada a uma menor sensibilidade da demanda é ainda objeto de estudo.

Com o objetivo de avaliar o impacto da consolidação das IES no desempenho dos alunos o trabalho de Zorzi (2016) conclui que as Fusões ou Aquisições tem impacto positivo no desempenho dos alunos. Conforme o autor instituições consolidadoras que compraram outras exercem impacto positivo nos alunos oriundos de instituições menores que tenham falta de infraestrutura ao promover um choque de investimentos e promoção do método de ensino. Conclui o autor que alunos de faixas de renda mais baixas necessitariam IES melhores a condições mais acessíveis em função do ganho de escala. Tal resultado foi obtido através de regressões lineares considerando as IES que participaram de Fusões ou Aquisições no período e considerando a evolução dos alunos entre o período de 2009 a 2012. Trata-se da única contribuição de caráter empírico que considera o processo de consolidação nas empresas educacionais no Brasil e seus impactos.

Nos últimos anos o setor privado cresceu em participação e obteve presença majoritária no ensino superior Brasil. Conforme Oliveira (2016) a participação das instituições privadas no total de vagas nas IES evoluiu de 64,5% no ano de 1991 passando a representar 87,6% em 2013. Em um cenário de grande expansão de recursos destinados a financiar os alunos em instituições privadas resta avaliar como essa grande quantidade de recursos impactou as instituições de ensino superior e conseqüentemente os resultados dos alunos dessas instituições.

3.3 METODOLOGIA

A análise realizada pelo ABRAES (2014) considerando em primeira etapa a análise fatorial das características do perfil sócio econômico dos alunos seguida da avaliação de

componentes principais e posteriormente de regressão controlada para efeitos fixos surtiu resultados interessantes e que inicialmente até mesmo contrariam o senso comum.

Entende-se que a alternativa de utilizar diferenças em diferenças é adequada quando consideramos períodos antes e depois de choques naturais como aquele ocorrido em 2010 com as modificações estruturais realizadas no FIES. Conforme a referência de Mello e Duarte (2015) e Wooldridge (2003) essa metodologia é permite a comparação dos incrementos para os períodos quando controlados para diferentes grupos. As significativas mudanças ocorridas em 2010 permitiram aos autores considerarem como primeira opção para esse estudo a utilização do modelo econométrico diferenças em diferenças. A técnica foi utilizada em diversos estudos de referência para o tema e dessa forma entendemos que é o modelo que tem maior adequação ao estudo e que também confere ao estudo uma adequada capacidade explicativa em relação às variáveis e ao fenômeno em análise.

Quando considerada a evolução das notas dos mesmos alunos ao longo do tempo após movimentos de consolidação de mercado das IES Zorzi (2016) utiliza regressões lineares verificando os diferentes desempenhos dos alunos antes e depois dos processos de Fusões ou Aquisições. O autor considerou em sua metodologia o uso de variáveis *dummy* temporais de forma a avaliar se havia incremento no desempenho dos alunos ao longo do tempo de análise, 3 anos. Entendemos que a metodologia utilizada por esse autor poderia ser melhorada uma vez que o autor compara os alunos em início de curso ou ingressantes e os mesmos alunos quando concluintes em exame.

Verificando as metodologias utilizadas entende-se que o mais adequado para o presente estudo seria iniciar por uma análise fatorial, seguida de componentes principais de forma a verificar a contribuição em termos de variabilidade das variáveis selecionadas previamente. Uma vez identificados os componentes que maior contribuem para as variabilidades das notas em relação as características dos alunos, das IES, do corpo docente e das IES que participaram de Fusões ou Aquisições no período o encaminhamento natural do presente estudo é realizar regressões utilizando diferenças em diferenças de forma a verificar se existe uma relação positiva ou negativa nos resultados quando comparamos IES que participaram de Fusões ou Aquisições para diferentes ciclos e considerando grupos de controle diferentes.

A ideia da utilização de uma estratégia de diferença em diferenças é que, considerando algumas premissas específicas, seria possível identificar os efeitos de uma alteração

institucional significativa implementada num instante determinado no tempo pela comparação entre o grupo de afetados pela alteração institucional (grupo de tratamento) e o de não afetados (grupo de controle). Definimos, dessa forma, dois grupos tratamento e controle.

Com o objetivo de testar empiricamente a existência de diferenças significativas nas médias das notas dos alunos concluintes em dois ciclos trienais de avaliação serão realizadas análise de regressão por analisando diferenças em diferenças de forma a verificar se o impacto das Fusões e Aquisições nas IES dos concluintes gera alteração nas médias das notas do ENADE. A variável nota final dos concluintes será considerada a variável endógena, serão consideradas variáveis exógenas as características dos alunos, as características da IES, as características do corpo docente a participação da IES em algum processo de Fusão ou Aquisição ao longo do período analisado. O software econométrico utilizado foi o Stata 13.0.

O modelo da análise econométrica para explicar os fatores que influenciaram as notas dos alunos foram considerados na expressão a seguir.

Modelo: $N_{it} = \beta_0 + \beta_1 A_{it} + \beta_2 I_{it} + \beta_3 D_{it} + \beta_5 Ano2_t + \varphi F_{it} * Ano2 + \varepsilon_t + \alpha_i$
 Onde

N_{it} = Nota bruta final dos alunos no ENADE da IES i no ano t

A_{it} = Características do aluno i no ano t

I_{it} = Características da IES i no ano t

D_{it} = Características do Docente i no ano t

F_{it} = *Dummy* para Fusões e Aquisições da IES i no ano t

α_i = *Efeito fixo para IES* i no ano t

ε_t = *resíduo*

Com isso, concentramos a análise na amostra que permitiu avaliar os efeitos de cada das variáveis disponíveis no desempenho acadêmico dos alunos no ENADE. Iniciamos pela análise descritiva da amostra seguida da identificação das dimensões relevantes por análise fatorial, as variáveis foram agrupadas em blocos características do aluno, das IES, dos docentes e Fusões e Aquisições. Na análise de regressão buscamos quantificar os impactos de cada variável nos resultados dos alunos, quando controlados os efeitos fixos relevantes. A partir do estudo de Mello e Duarte (2015) são considerados os efeitos fixos para ano e para os cursos, uma vez que o estudo buscava entender as variações dos preços dos cursos em um período de tempo. A ideia da utilização do efeito fixo das IES é permitir comparar diferentes grupos de alunos que concluem seus estudos na mesma IES em períodos diferentes.

No presente trabalho foi utilizado o modelo econométrico regressão utilizando diferenças em diferenças. A análise leva em consideração que o ENADE é realizado em ciclos de até três anos para avaliação de grupos de cursos distintos. Ou seja, o grupo de cursos que tiveram avaliação do ENADE em 2010 realizam novamente a avaliação em 2013, já os cursos que tiveram avaliação do ENADE em 2011 tiveram novamente a avaliação em 2014.

De forma a verificar o impacto nas notas dos alunos no ENADE das instituições IES que participaram de algum processo de Fusões ou Aquisições ao longo do período em análise foram comparadas os resultados das notas dos alunos considerando dois diferentes grupos. O primeiro grupo em análise considera os alunos que estudavam em IES que participaram de processos de Fusões ou Aquisições ao longo do período em análise, ou seja, não haviam participado de Fusões ou Aquisições no primeiro ano do ciclo de análise e participaram ao longo do ciclo. Com o intuito de permitir o controle dos resultados para diferentes grupos comparamos os resultados do primeiro grupo com alunos que não participaram de processos de Fusões ou Aquisições (F&A) em nenhum momento do período analisado. Os grupos de análise foram considerados conforme a tabela a seguir. Diferenças em diferenças conforme a tabela abaixo:

Tabela 9 - Quadro referencial para diferenças em diferenças ciclo I

	2010	2013	Diferenças
Tratamento	(A) IES que não tiveram F&A	(B) IES que tiveram F&A	(A) - (B)
Controle	(C) IES que não tiveram F&A	(D) IES que não tiveram F&A	(C) - (D)
Diferenças	A - C	B - D	(C - D) - (A - B)

Fonte: elaboração própria (2016).

E para o ciclo seguinte o quadro resumo a seguir:

Tabela 10 - Quadro referencial para diferenças em diferenças ciclo II

	2011	2014	Diferenças
Tratamento	(E) IES que não tiveram F&A	(F) IES que tiveram F&A	(E) - (F)
Controle	(G) IES que não tiveram F&A	(H) IES que não tiveram F&A	(G) - (H)
Diferenças	E - G	F - H	(G - H) - (E-F)

Fonte: elaboração própria (2016).

Considerando que o ENADE é anual e as avaliações nos mesmos cursos são realizadas em periodicidade trienal as regressões foram realizadas comparando dois ciclos de três anos. Primeiramente foi realizada análise considerando os dados do ciclo 2010 e 2013 de forma a parear os resultados para o mesmo grupo de cursos que realizaram o exame. Em 2010 foram analisados os cursos do Ciclo 1 (Ciências da Saúde, Agrárias e Serviço Social).¹⁹

Em um segundo momento foi realizada uma nova regressão considerando então os dados do ciclo 2011 e 2014 também pareando os resultados para os mesmos cursos. No Enade realizado no ano de 2011 foram avaliados os estudantes dos cursos que conferiram diploma de bacharel ou licenciatura em outra área do conhecimento.²⁰ Da mesma forma seguindo a metodologia em 2014 foram avaliados os mesmos cursos.²¹

As análises de regressão realizadas permitiram comparar os impactos das Fusões e Aquisições nas IES privadas, dos diferentes programas de acesso, levando em conta as

¹⁹ Assim sendo os cursos que conferiram diploma de bacharel nas áreas de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia; e também aos cursos que conferiram diploma de tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia. Da mesma forma em 2013 foram analisados os cursos do mesmo Ciclo 1. Aqueles que conferiram diploma de bacharel em Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia; e também aqueles que conferiram o diploma de tecnólogo em Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

²⁰ Os cursos desse ciclo foram Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música; também aqueles que conferiram diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental

²¹ Que conferiram diploma de bacharel ou licenciatura em Arquitetura e Urbanismo, Sistema de Informação, Engenharias, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Artes Visuais, Educação Física, Música, Pedagogia; também aqueles que conferiram diploma de tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial e Redes de Computadores.

diversas características dos alunos, das IES, do corpo docente, das regiões, das condições socioeconômicas e outras características de interesse.

A partir o presente estudo esperamos contribuir de forma incremental com a análise dos impactos dos fatores analisados nos resultados dos alunos concluintes dos cursos superiores. O objetivo de buscar entender melhor a influência das IES que participaram de processos de Fusões ou Aquisições no período, das características dos alunos (sociais, demográficas, raciais, regionais, dos programas de acesso, etc.), das características da Instituição de Ensino Superior (IES) e das características do corpo docente dessas IES e seus impactos nas notas dos alunos e das condições diferenciadas de aproveitamento em seus cursos.

Dado que a evolução natural das notas dos alunos das IES que participaram de processos de Fusão ou Aquisições e aquelas que não participaram deveria ser igual ao longo dos anos.

Quando controlamos as IES em situações diferentes podemos considerar a existência de um episódio de Fusão ou Aquisições em uma IES uma relação de causalidade e uma variação significativa nas notas dos alunos dessas IES que participaram desses processos. Podemos considerar que o efeito de uma Fusão ou Aquisição, a princípio, tem impactos positivos na infraestrutura da IES, pode permitir a instituição ganhos de escala, pode permitir um melhor aproveitamento da hora / aula em função da redução da necessidade de atividades extraclasse consideradas de suporte, pode reduzir o número de alunos em sala de aula permitindo uma concentração tanto do professor quanto do aluno em suas atividades essenciais nessa relação, ensinar e aprender.

Esperamos identificar os efeitos, sejam ele (s) positivos ou negativos, e significante (s) associado (s) ao tratamento, mesmo após inclusão de todos os controles relevantes e efeitos fixos. De maneira específica as IES que participaram em processos de Fusões e Aquisições ao longo do período em análise, portanto, estão suscetíveis a esses impactos institucionais, apresentaram, em média, uma redução nas suas notas de seus alunos no ENADE de 2 a 4 pontos percentuais em ambos períodos avaliados pós tratamento.

3.4 DADOS

Com o objetivo de avaliar alguns dos indicadores de educação que possibilitam entender melhor variabilidades nos resultados do ENADE é necessário aprofundar o entendimento dos critérios considerados para detalhar as variáveis sobre características dos alunos, das IES, do corpo docente, dos cursos e das IES que tiveram algum processo de fusão e aquisição no período de análise. No presente estudo foram utilizadas três bases de dados consolidadas: microdados do Censo da Educação Superior, microdados do ENADE em conjunto com seus questionários e uma base privada sobre as fusões e aquisições no setor educacional brasileiro contemplando todas as transações de compra e venda de instituições de ensino. A seguir detalharemos todas elas.

O Censo da Educação Superior é um levantamento de abrangência nacional e anual capaz de fornecer informações sobre as tendências na indústria de educação em âmbito nacional. A partir do Censo da Educação Superior foram utilizadas as informações referentes a tabela de informações das IES, a tabela de informações dos alunos e a tabela de informações dos docentes. Além do censo utilizamos as informações anuais do ENADE e os questionários respondidos pelos alunos que realizaram as provas. Todas essas informações foram consideradas as bases de dados dos anos de 2010 a 2014 e foram obtidas a partir do Portal Inep (2016). As variáveis usadas, informações adicionais e sua listagem de códigos estão distribuídas nas seções a seguir.

No presente estudo foram avaliados 2.065.002 alunos que realizaram as provas do ENADE durante os ciclos de 2010 a 2014.

Para esses dados foram coletadas 87 variáveis, agrupadas nas seguintes seções:

- a) variáveis de IES (20);
- b) variáveis originais e derivadas dos alunos (31);
- c) variáveis do docente (10);
- d) variáveis originais e derivadas dos cursos (13);
- e) variáveis de Fusões e Aquisições (13).

No Anexo A são descritas as variáveis coletadas por unidade e agrupadas em cada seção. No que tange as Instituições de Ensino Superior – IES, foram coletadas 20 variáveis descritas e detalhadas na Tabela 29 - Variáveis e Indicadores das Instituições de Ensino Superior no Anexo ao final dessa dissertação.

Destacamos nesse bloco três dessas variáveis que serão utilizadas no modelo regressão proposto (*MC_IES*, *vl_des_investimento*, *vl_des_pesquisa*). *MC_IES* é uma variável derivada de todas as informações financeiras disponibilizada pelas IES ao MEC / INEP significa a soma de todos os valores das receitas recebidas pela IES no ano da análise deduzindo todas as despesas realizadas pela mesma IES, entende-se que esse pode ser um indicador do quanto a IES tem de recurso em termos de margem de contribuição para gerir as atividades educacionais. A segunda variável destacada é (*vl_des_investimento*) que é o valor das despesas de investimentos (despesas de capital) realizados nas IES ou na mantenedora no ano de análise. A terceira variável destacada é (*vl_des_pesquisa*) que é o valor das despesas com Pesquisa e Desenvolvimento da IES ou da mantenedora no ano de análise.

Na seção informações do aluno inscrito foram consideradas as seguintes 28 (vinte e oito) variáveis referentes as suas informações econômica, sociais e situação em geral. Foram inclusas nessas variável *dummy* de forma a informar se o aluno contava com algum tipo de bolsa com contrapartida ou não durante seu curso superior. Consideramos os alunos que tiveram contrapartida todo e qualquer tipo de bolsa oferecida pelos governos estadual, distrital ou municipal, pela própria IES, por outra entidade ou empresa, ProUni integral, ProUni parcial, FIES e FIES mais ProUni uma vez que em todas essas alternativas anteriores os alunos devem atingir um padrão de desempenho para manter suas bolsas. Foram considerados sem contrapartida aqueles alunos que estudaram em cursos gratuitos, que não tiveram nenhum financiamento, que tiveram um financiamento da própria IES ou que tiveram financiamento bancário. Essas últimas 4 alternativas não requisitam o atingimento de determinado resultado para manutenção da condição de financiamento ou gratuidade. A tabela para essas referências é a Tabela 30 - Variáveis e Indicadores do Aluno.

Além dessas variáveis já descritas foram consideradas mais 7 (sete) variáveis derivadas e adicionais de informações dos alunos concluintes. Destacamos aqui 5 destas variáveis que foram selecionadas para a regressão proposta, entre elas a as variáveis idade do aluno (*idade*), (*esc_mae_anos*) que significa quantos anos de estudo a mãe do aluno tinha no ano de referência, (*esc_pai_anos*) que significa quantos anos de estudo o pai do aluno tinha

no ano de referência, (*trabalho_n*) que significa informa a carga horária semanal de trabalho regular durante a formação, (0 no caso do aluno não trabalhar) e por fim (*renda_S*) que significa a renda total de sua família, incluindo os rendimentos do aluno. A tabela para essas referências é a Tabela 31 - Variáveis Derivadas e Indicadores do Aluno.

Em relação ao docente foram coletadas 10 (dez) variáveis conforme descrição na Tabela 32 - Variáveis do Docente em exercício. Destacamos duas nessas variáveis (*regime*) que significa média da carga horária de trabalho do corpo docente que efetivamente ministrou aula no ano de referência. Destacamos também (*escolaridade*) que significa a média de escolaridade em anos de estudo do corpo docente de cada IES. Além destas foi criada uma variável derivada chamada de (*efic_doc*) a qual consideramos que poderia influenciar na formação do aluno e conseqüentemente em sua nota no ENADE. A variável Impacto médio dos Docentes no ano de Referência consiste em um indicador criado a partir da formação do docente multiplicado pelo seu regime de trabalho. Foram consideradas as horas de trabalho semanais sendo 40h para dedicação exclusiva, 30h para tempo integral sem dedicação exclusiva, 20h para parcial e 10h para horistas. Esse indicador teria valor máximo de 200 (5x40) caso todos os docentes da IES tivessem doutorado em sua formação e atuassem em regime de dedicação exclusiva. O indicador teria valor mínimo de 10 (1x10) caso todos os docentes da IES não tivessem graduação em sua formação e atuação em regime de dedicação horista.

Foram coletadas 11 (onze) variáveis relativas aos cursos dos alunos concluintes. Além disso foram coletadas outras 2 (duas) variáveis derivadas do curso. Seguem abaixo as variáveis descritas. Tabela 33 – Variáveis e indicadores do Curso.

Para o presente estudo foram selecionadas 2 (duas) variáveis derivadas das informações do Curso conforme Tabela 34 Variáveis derivadas das informações do Curso no Anexo. A justificativa para a seleção dessas duas variáveis foi analisar se o tamanho da IES poderia influenciar nas notas de seus alunos concluintes.

Algumas variáveis foram recodificadas para efeitos de adequação e modelagem estatística. De qualquer forma 100% das informações utilizadas estão disponíveis nos diversos arquivos disponíveis no site do Inep com os microdados dos ciclos dos cursos avaliados em 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 com base nas variáveis originais coletadas nos questionários, censo e relatório da consultoria. Foram considerados para a presente estudo os 2.065.002

alunos mostrados na Tabela 11 - Total de alunos concluintes por ciclo de cursos ENADE – 2010 a 2014.

A partir do entendimento da base de dados foi realizado estudo em painel para os períodos entre 2010 e 2014. Apesar da recorrente discussão existente em relação a melhor métrica para avaliação do desempenho dos alunos e os resultados agregados e padronizados dessas métricas em relação aos grupos, assim como faz a metodologia do INEP, onde também são incorporados conceitos como CPC e IGC consideraremos para esse estudo somente o resultado do ENADE. O presente estudo não tem como parte de seu escopo questionar a qualidade do ENADE como instrumento de avaliação. A premissa para esse estudo é de que a avaliação através da nota do aluno nesse exame é adequada para incorporar parte significativa da capacidade de explicação.

Foram considerados os dados brutos das notas como métrica principal na avaliação do desempenho dos alunos. Em função de que as premissas assumidas para o presente estudo foram que é um exame censitário, todos os concluintes realizam a prova em igualdade de condições e a metodologia utilizada no ENADE é estável ao longo do período de 5 anos analisados, o que permite comparabilidade e também possibilita avaliar a variabilidade das características individuais nos resultados.

Será considerada para esse estudo a nota geral que pondera 25% da nota de formação geral e 75% do componente específico. A partir dos microdados do ENADE utilizaremos a nota geral de cada aluno em função de que os resultados preliminares demonstraram que esse indicador, nota geral, tem o poder de carregar as demais variáveis e minimizar possíveis distorções. O fato de a nota ser bruta, isto é, sem nenhum tipo de padronização pelo afastamento relativo de seu grupo, permite incorporar toda informação de variabilidade da população para a metodologia utilizada. Essa abordagem pode ser verificada na publicação da ABRAES (2014). E ao mesmo tempo controlar pelos efeitos fixos originais que afetam os resultados no nível do aluno, sem precisar introduzir qualquer tipo de heterogeneidade pela agregação por instituição e por curso.

No tratamento do banco de dados foram considerados somente os alunos concluintes em cada ano da amostra. Foram retirados os alunos que não tiveram nota geral na prova e aqueles alunos que não tiveram nota em uma das duas sessões da prova, geral e específico. Foram retirados os alunos que não responderam ao questionário sócio econômico.

Na análise da estatística descritiva foram considerados os alunos concluintes entre 2010 e 2015 de instituições públicas e privadas. Para tanto foi buscamos realizar a descrição geral dos resultados dos últimos 5 ciclos do ENADE, verificando as características socioeconômicas, regionais, raciais, demográficas dos concluintes, das IES, dos docentes que estiveram em exercício, as Fusões e Aquisições ocorridas durante o período e suas associações com os resultados brutos de desempenho dos alunos no ENADE. Essa avaliação teve como fonte de referência o estudo da ABRAES (2014) que se propôs avaliar a população total disponível com a retirada da amostra dos alunos que deixaram uma sessão inteira de respostas em branco. Considerando somente os alunos que se dedicaram em responder aquilo que foi perguntado esperamos trabalhar com dados de maior confiabilidade.

Na regressão analisada com diferenças em diferenças somente foram considerados alunos de escolas privadas uma vez que, em tese, somente as IES destes alunos poderiam participar de um processo de Fusões ou Aquisições no período.

De forma a complementar as informações a respeito dos processos de Fusões ou Aquisições realizadas no período de estudo e as IES fizeram parte dessas transações foi utilizada a mais ampla base de dados disponível para essa análise elaborada pela CM Consultoria especializada em operações com instituições de ensino no Brasil. Essa base de dados inclui informações a respeito das instituições envolvidas na operação, data das transações, valor em reais da transação e a quantidade de alunos envolvidos. Todas essas informações foram consideradas as bases de dados dos anos de 2007 a 2014 e foram obtidas a partir do site da CM Consultoria (2014). Foi criada variável *dummy* para identificar se ocorreram transações de fusões e/ou aquisições na IES a qual o aluno estudou no período em análise. As variáveis coletadas para o presente estudo foram 13 (treze) e seguem abaixo descritas na Tabela 35 – Variáveis das IES que tiveram processo de Fusões e Aquisições 2007 a 2014.

O entendimento dessa abordagem é que através das notas gerais observadas é possível verificar os aspectos do aluno, da instituição, do corpo docente e a participação da instituição em Fusões ou Aquisições no período de análise. É esperado que seja identificado o esforço e dedicação do aluno, as características da IES, do seu corpo docente e a alteração institucional de participação em uma fusão ou aquisição, nessa avaliação. Durante a pesquisa de referências realizada para a elaboração dessa dissertação não foi encontrada na literatura um consenso sobre esse tipo de relação. Espera-se contribuir buscando entender como a

consolidação de mercado, através de fusões e aquisições, tem seus efeitos nos resultados do ENADE dos alunos que participam como atores passivos dessas operações. Também é ausente na literatura um trabalho que consolide características dos alunos, das IES, do corpo docente e histórico de participações em fusões em aquisições. Ao propor uma análise que contemple esse escopo esperamos ampliar a discussão e a busca do entendimento desses aspectos e de cada fator em específico.

4 PRINCIPAIS RESULTADOS

Esta seção está dividida em dois tópicos.

4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A partir da análise dos dados da amostra foi possível realizar a reflexão a partir das estatísticas descritivas conforme tabelas a seguir.

Tabela 11 - Total de alunos concluintes por ciclo de cursos ENADE – 2010 a 2014

Ano	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
2010	422.896	20,5%	38,94	0,248
2011	376.180	18,2%	42,39	0,284
2012	587.351	28,4%	38,02	0,202
2013	196.855	9,5%	44,82	0,361
2014	481.720	23,3%	44,34	0,232
TOTAL	2.065.002		41,13	

Fonte: Enade (INEP) Elaboração própria (2016).

A seguir iremos detalhar os alunos que foram considerados em nossa análise geral para o presente estudo.

Tabela 12 - Concluintes presentes na prova no dia do exame e que não deixaram nenhum segmento em branco – 2010 a 2014

	Número de respondentes	% Total
Ausentes na prova ou zeraram uma seção inteira	396.136	19,2%
Resultados considerados	1.668.866	80,8%
Total	2.065.002	100,0%

Fonte: Enade (INEP) Elaboração própria (2016).

Foram considerados para todos os ciclos incluindo os anos de 2010 a 2015 um total de 1.668.866 alunos concluintes presentes no ENADE e que não deixaram nenhuma seção completa da prova em branco.

Quando consideramos somente os alunos que se dedicaram a realizar as provas e tiveram resultados positivos em ambas as seções podemos verificar que as médias em geral subiram ligeiramente. A seguir descrevemos as notas gerais em função de variáveis selecionadas e na tabela abaixo a evolução dos resultados médios por período analisado.

Tabela 13 - Notas dos concluintes por ano - 2010 - 2014

Ano	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
2010	342.538	20,53	39,39	0,024
2011	296.819	17,79	43,17	0,027
2012	466.816	27,97	38,25	0,020
2013	167.136	10,01	45,27	0,035
2014	395.557	23,70	44,49	0,023
TOTAL	1.668.866		41,54	0,011

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

A abordagem utilizada para apresentar as estatísticas descritivas nessa seção foi feita para cada perfil de corte da amostra analisada de forma a permitir a verificação das intuições sobre cada aspecto. Dessa forma entendemos que a partir do detalhamento da análise baseada nas evidências que se mostraram significativas podemos aprofundar o entendimento desses aspectos e seus impactos. Uma preocupação ao longo desse estudo foi permitir a reprodução por outros pesquisadores.

Na tabela a seguir foram consideradas as notas brutas pelos concluintes de acordo com sua autodenominação de cor. Nos dados da amostra analisada brancos aparecem ligeiramente acima da média nacional que é de 41,54. Todas os demais respondentes tiveram sua média abaixo desse padrão nacional. É possível identificar uma significativa parcela dos alunos não respondendo a essa questão.

Tabela 14 - Notas conforme autodenominação de cor

Como você se considera?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	107.131	6,42		
em branco	1.656	0,10	37,21	0,345
Branco(a)	930.947	55,78	42,56	0,015
Negro(a)	124.101	7,44	40,50	0,040
Pardo(a) / Mulato(a)	466.986	27,98	41,12	0,021
Amarelo / Oriental	27.105	1,62	41,13	0,089
Indígena ou de origem indígena	10.940	0,66	39,81	0,137
TOTAL	1.668.866	100	41,92	0,012

Fonte: Enade. Elaboração própria (2016).

Conforme a tabela a seguir é possível identificar notas muito acima da média para alunos que fizeram seu ensino médio parte no Brasil e parte no exterior. Também cabe salientar que as médias das escolas privadas e alunos que fizeram todo ensino médio no exterior com notas gerais acima da média nacional de 41,54. Os alunos do ensino público tiveram seu desempenho equivalente à média nacional, uma das razões implícitas é por ser o perfil com maior participação na amostra selecionada. É de se refletir a respeito das causas que podem levar os grupos “maior parte em escola privada” e “metade em escola pública e metade na privada” a terem médias significativamente abaixo do padrão nacional de 41,54. Como reflexão poderia ser alguma causa voltada a descontinuidade do processo pedagógico? Nesse caso aqueles com “maior parte na escola pública” também poderia ser afetado por essa condição.

Tabela 15 - Notas conforme a origem do Ensino Médio

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	No.	% Total	Nota	Erro padrão
N/D	7.863	0,47		
em branco	5.200	0,31	36,52	0,191
Todo em escola pública.	1.010.060	60,52	41,55	0,014
Todo em escola privada (particular).	373.554	22,38	43,97	0,024
Todo no exterior.	399	0,02	43,66	0,780
A maior parte em escola pública.	119.993	7,19	42,94	0,098
A maior parte em escola privada (particular).	125.442	7,52	39,84	0,040
Parte no Brasil e parte no exterior.	761	0,05	49,29	0,534
Metade em escola pública e metade na privada	25.594	1,53	36,85	0,083
TOTAL	1.668.866		41,55	0,011

Fonte: Enade. Elaboração própria (2016).

Foram analisadas as médias dos concluintes conforme a região do funcionamento da reitoria do curso. Para a população analisada identificou-se que os alunos concluintes da

região Sul e Sudeste ficaram ligeiramente acima da média nacional, de 41,54, enquanto os concluintes das regiões Norte e Centro Oeste ficaram significativamente abaixo da média nacional.

Tabela 16 - Nota conforme a região de funcionamento do curso (IES)

Região	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
Norte	112.469	6,74	38,39	0,040
Nordeste	298.142	17,86	41,71	0,026
Sudeste	739.779	44,33	42,08	0,017
Sul	356.393	21,36	42,06	0,024
Centro Oeste	162.083	9,71	39,79	0,035
TOTAL	1.668.866		41,54	0,011

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

Quando analisamos os dados das médias das notas dos concluintes em relação a renda familiar temos um resultado intuitivo comprovado. Quanto maior a renda familiar maior a média das notas dos alunos. Em relação a tabela a seguir identificamos uma associação positiva entre renda e maiores notas. A evolução é clara a medida que amplia a renda familiar o crescimento da média das notas dos alunos.

Tabela 17 - Nota segundo a Renda familiar média (salários mínimos)

Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	107.379	6,43		
em branco	2.090	0,13	37,45	0,302
Até 1,5 salário mínimo	191.324	11,46	39,84	0,032
De 1,5 a 3 salários mínimos	428.557	25,68	41,54	0,022
De 3 a 4,5 salários mínimos	320.881	19,23	41,87	0,025
De 4,5 a 6 salários mínimos	201.212	12,06	41,95	0,032
De 6 a 10 salários mínimos	237.292	14,22	42,68	0,030
De 10 a 30 salários mínimos	151.182	9,06	44,11	0,038
Acima de 30 salários mínimos	28.949	1,73	44,08	0,093
TOTAL	1.668.866		41,92	0,012

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

Outro aspecto de bastante relevância nas notas dos alunos concluintes é o grau de escolaridade dos pais. Conforme é possível verificar nas tabelas abaixo existe uma associação a maior escolaridade dos pais com melhores desempenho para os alunos concluintes. É direta

a associação a maior escolaridade dos pais com melhor desempenho dos filhos. Esse resultado é recorrente em diversas publicações a respeito desse tema visto que uma maior educação está associada a maior produtividade e conseqüentemente maior renda. Primeiramente é disponibilizada a informação referente a escolaridade do pai do aluno concluinte onde existe uma clara associação positiva da maior escolaridade a maior média nas notas do ENADE. Fato a ser investigado, em estudo futuro, é que a escolaridade do pai apresenta uma influência maior nos resultados dos alunos para todas as faixas de escolaridade avaliadas. Outro aspecto que é importante ressaltar é que em todas as faixas a quantidade de mães no mesmo nível de escolaridade é maior que a quantidade dos pais.

Tabela 18 - Notas conforme escolaridade do pai

Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	113.665	6,81		
Nenhuma	107.533	6,44	39,38	0,042
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	494.427	29,63	40,92	0,020
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	214.969	12,88	41,68	0,031
Ensino Médio	436.374	26,15	42,19	0,022
Ensino Superior - Graduação	223.376	13,38	43,96	0,032
Pós-graduação	78.522	4,71	45,32	0,054
TOTAL	1.668.866		41,93	

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

Tabela 19 - Notas conforme escolaridade da mãe

Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	112.052	6,71		
Nenhuma	83.981	5,03	38,98	0,048
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	429.759	25,75	40,82	0,021
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	217.409	13,03	41,42	0,030
Ensino Médio	464.451	27,83	42,14	0,021
Ensino Superior - Graduação	239.067	14,33	43,73	0,030
Pós-graduação	122.147	7,32	44,50	0,043
TOTAL	1.668.866		41,93	

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

A relação dos concluintes que estudaram em IES públicas e privada é de clara a diferenciação entre seus resultados. Corroborando com a pesquisa da ABRAES (2014) os alunos das IES públicas federais e estaduais apresentam resultados substancialmente

superiores aos alunos das IES privadas quanto das IES públicas municipais. Esse resultado pode estar associado ao perfil sócio econômico dos alunos que acessam o ensino público superior em condições de renda mais favoráveis. Poderia ser um indício de concentração de renda no ensino público superior.

Tabela 20 - Notas segundo características da IES - pública x privada

Qual a categoria administrativa da IES?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	5.023	0,3		
Especial	20.072	1,2	41,72	0,094
Privada com fins lucrativos	574.455	34,42	39,21	0,018
Privada sem fins lucrativos	641.470	38,44	40,99	0,018
Pública Estadual	164.181	9,84	43,68	0,038
Pública Federal	243.475	14,59	47,39	0,031
Pública Municipal	20.190	1,21	37,88	0,097
TOTAL	1.668.866		41,55	0,011

Fonte: Censo educação superior e ENADE. Elaboração própria (2016).

Uma característica marcante em relação aos melhores resultados é a sua associação aos alunos com a maior quantidade de estudos fora das salas de aula e melhores notas. Quando perguntados quantas horas por semana dedicaram aos estudos os estudantes com mais de 12h por semana tem resultados bastante acima da média dos demais estudantes. A partir de 4h a 7h por semana de estudos extraclasse os resultados já são significativamente acima da média. Podemos considerar que a maioria dos estudantes estuda em média de 1h a 3h horas por semana. Uma vez que a média nacional é de 41,54 e que aproximadamente 2/3 da amostra estão entre alunos que estudam entre 1h e 7h por semana é possível inferir que a maior parte dos alunos concluintes do ensino superior estuda até 1h por dia extraclasse em média.

Tabela 21 - Notas conforme tempo de estudo semanal

Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	107.174	6,42		
em branco	6.414	0,38	36,73	0,173
Nenhuma, apenas assisto às aulas.	97.023	5,81	37,30	0,046
De uma a três	758.278	45,44	40,30	0,016
De quatro a sete	411.853	24,68	43,34	0,022
De oito a doze	160.836	9,64	45,17	0,036
Mais de doze	127.288	7,63	46,60	0,041
TOTAL	1.668.866		41,92	0,012

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

Quando avaliamos a situação de trabalho desses estudantes concluintes é possível considerar a partir do desempenho dos alunos que aqueles que se dedicavam exclusivamente ao estudo no momento da conclusão do curso obtiveram notas significativamente acima da média nacional de 41,54. Aqueles que trabalhavam entre 20h e 39h semanais tiveram desempenho muito próximos a média geral. Já aqueles que estavam trabalhando 40h ou mais tiveram desempenho bastante similar aqueles que eventualmente trabalharam. Quando analisamos a tabela a seguir a moda é o estudante que trabalha 40h ou mais com 34,66% dos alunos. Considerando que o ensino superior amplia as oportunidades de trabalho e que ao concluir o curso uma outra perspectiva de nível de renda pode ser alcançada no Brasil conforme verificado em OECD (2016) seria adequado aos alunos que buscassem essa condição de trabalho.

Tabela 22 - Notas segundo situação atual de trabalho

Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D em branco	111.490	6,68		
Não estou trabalhando.	545.843	32,71	43,72	0,020
Trabalho eventualmente.	91.837	5,5	40,68	0,048
Trabalho até 20 horas semanais.	117.259	7,03	41,65	0,043
Trabalho de 21 a 39 horas semanais.	224.057	13,43	41,96	0,031
Trabalho 40 horas semanais ou mais	578.380	34,66	40,48	0,018
TOTAL	1.668.866		41,93	0,012

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

Outro aspecto bastante significativo é em relação ao perfil de programa de acesso ou financiamento da educação. Os alunos que acessaram o ensino superior tanto através do programa ProUni (com média 48,45), com bolsa integral, quanto alunos de cursos gratuitos (média 47,79) tiveram o desempenho significativamente muito superior à média nacional de 41,54. São resultados com superioridade em mais de 6,2 pontos percentuais da média nacional. Cabe ressaltar também o desempenho dos alunos que obtiveram acesso via ProUni e FIES (média 43,61) simultaneamente obtendo notas superiores à média nacional 41,54. Os alunos com o pior desempenho foram aqueles que acessaram via bolsas do governo estadual, municipal ou distrital ou ainda com financiamento da própria IES. Concluintes que acessaram via FIES tiveram seu desempenho ligeiramente abaixo da média nacional. Na tabela a seguir estão relacionados os desempenhos dos concluintes por programa de acesso.

Tabela 23 - Notas segundo o programa de acesso ao ensino superior

Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração	No. Respondentes	% Total	Nota Média	Erro padrão
N/D	107.648	6,450		
Nenhuma alternativa em branco	171.562	10,280	40,50	0,034
	533.643	31,98	40,02	0,020
Nenhum, pois meu curso é gratuito.	171.163	10,26	47,79	0,037
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.	204.359	12,25	42,34	0,030
ProUni integral.	84.539	5,07	48,45	0,047
ProUni parcial, apenas.	32.533	1,95	42,65	0,075
FIES, apenas.	88.155	5,28	41,19	0,044
ProUni Parcial e FIES.	6.985	0,42	43,61	0,158
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.	62.041	3,72	39,61	0,055
Bolsa oferecida pela própria instituição	129.159	7,74	41,59	0,039
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).	41.596	2,49	40,24	0,066
Financiamento oferecido pela própria instituição.	21.538	1,29	38,89	0,092
Financiamento bancário.	8.746	0,52	37,95	0,141
Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados	5.199	0,31	41,02	0,199
TOTAL	1.668.866	100	41,92	0,012

Fonte: ENADE. Elaboração própria (2016).

A partir das análises estatísticas descritivas foi possível revisar os conceitos intuitivos a respeito das características sócio econômicas dos alunos e dessa forma avançamos para a análise da regressão utilizando diferenças em diferenças.

Os resultados do modelo proposto são apresentados neste capítulo. São analisados os resultados da relação entre participação das IES em processos de Fusão e Aquisição e o impacto nas notas dos alunos concluintes nessas instituições. Os resultados são obtidos por regressões utilizando diferenças em diferenças. As regressões foram realizadas para períodos distintos considerando apenas os concluintes em pares de anos em função dos ciclos de aplicação das provas do ENADE. Foi considerado em uma primeira análise o ciclo de 2010 e 2013 que compreendeu as áreas de ciências da saúde, agrárias e serviço social e no segundo momento o ciclo de 2011 e 2014 que compreendeu as áreas exatas, incluindo as engenharias, e ciências básicas, incluindo licenciaturas.

Como principais resultados das análises realizadas podemos destacar os impactos das variáveis de interesse nos resultados das notas do ENADE dos concluintes. Em uma primeira regressão usando diferenças em diferenças buscamos analisar o impacto da participação de processos de Fusões e Aquisições da IES na nota do aluno concluinte nos anos de 2010 e 2013. No segundo momento usando o mesmo modelo econométrico foram estudados os anos de 2010 e 2013 considerados os efeitos fixos das IES. Também foi realizada a regressão

usando diferenças em diferenças para os anos de 2011 e 2014 e o mesmo modelo econométrico foi utilizado considerando os efeitos fixos das IES. Essa mesma estratégia foi usada por Mello e Duarte (2015) quando consideraram os efeitos fixos para ano e para os cursos, uma vez que o estudo buscava entender as variações dos preços dos cursos em um período específico de tempo. A ideia da utilização do efeito fixo das IES é permitir comparar diferentes grupos de alunos que concluem seus estudos na mesma IES em períodos diferentes.

Para as duas primeiras regressões a seguir não foram considerados os efeitos fixos de IES.

Os resultados encontrados nas regressões realizadas sugerem que há evidências de que a participação da IES em processo de Fusões e Aquisições, variáveis (*inte*) e (*inte14*) reduz em média de 4,02 e 2,79 pontos na nota final do aluno concluinte nessa instituição. Foram avaliados os impactos de variáveis características dos alunos, das IES e do corpo docente da IES que esteve em exercício ao longo do período. Todos os resultados estão detalhados a seguir.

A partir da regressão abaixo o efeito da IES ter passado por um episódio de fusão ou aquisição no período da análise nas notas dos alunos (*inte*) foi negativo de 4,02% uma vez que o ENADE tem escala de 0 até 100 pontos no máximo. Diferentemente da ideia inicial de que poderia incrementar as notas dos alunos em função de eficiência, disponibilidade de recursos entre outros aspectos. Tal resultado pode estar associado a uma função de produtividade educacional com uma possível quebra de metodologia de ensino uma vez que a IES que teve esse impacto pode ter um período de adaptação razoável até que algum possível ganho de produtividade seja verificado.

Confirmando a intuição prévia ao início do estudo os resultados encontrados sugerem que cada ano adicional na escolaridade dos pais, tanto do pai (*esc_pai_anos*) quanto da mãe (*esc_mae_anos*), adiciona 0,09 ponto na nota final dos concluintes. O impacto do incremento da renda familiar, em salários mínimos (*renda_S*), é impacto positivo e da mesma ordem de 0,09 na nota final.

Outra característica do aluno que gera incremento de nota é o tempo de estudo extraclasse. Para essa variável os resultados sugerem que o incremento de 1h adicional de estudo extraclasse por semana do aluno (*tempo_estudo_h*) gera incremento de 0,52 pontos na nota final. O indicador de que o aluno trabalha (*trabalho_n*), medido em horas semanais de

trabalho, tem impacto negativo na nota final. Esse impacto é pequeno, da ordem de 0,01, mas permite uma reflexão a respeito do foco do aluno ao longo do curso superior.

Tabela 24 - Resultados regressão diferenças em diferenças²² - 2010 - 2013

Source	SS	df	MS			
Model	9701676.44	14	692976.889	Number of obs = 409661		
Residual	79259095.6409646	193	481922	F(14,409646) = 3581.61		
Total	88960772409660	217	157575	Prob > F = 0.0000		
				R-squared = 0.1091		
				Adj R-squared = 0.1090		
				Root MSE = 13.91		

nota	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
d_2013	4.66535	.0491028	95.01	0.000	4.56911	4.76159
pos_FA_2011	-2.999499	.1351682	-22.19	0.000	-3.264424	-2.734573
inte	-4.026928	.1851346	-21.75	0.000	-4.389786	-3.66407
idade	-.0189548	.0035065	-5.41	0.000	-.0258273	-.0120822
esc_mae_anos	.0909037	.0051685	17.59	0.000	.0807736	.1010339
esc_pai_anos	.090307	.0050262	17.97	0.000	.0804558	.1001581
trabalho_n	-.010885	.0015052	-7.23	0.000	-.0138352	-.0079347
tempo_estudo_h	.5230637	.0061938	84.45	0.000	.510924	.5352034
renda_S	.0955121	.0040418	23.63	0.000	.0875903	.1034339
regime	-.1541338	.0045829	-33.63	0.000	-.1631161	-.1451514
escolaridade	3.228899	.0613884	52.60	0.000	3.10858	3.349218
MC_IES	7.88e-10	5.59e-11	14.10	0.000	6.78e-10	8.97e-10
vl_des_investimento	-1.97e-08	6.74e-10	-29.17	0.000	-2.10e-08	-1.84e-08
vl_des_pesquisa	-5.89e-09	2.71e-09	-2.17	0.030	-1.12e-08	-5.80e-10
_cons	-17.41121	1.204747	-14.45	0.000	-19.77248	-15.04994

Fonte: Censo educação superior, ENADE, CM Consultoria. Elaboração própria (2016).

Ainda sobre os resultados da regressão acima a respeito do corpo docente da IES. O indicador que avalia o regime de trabalho teria impacto negativo nas notas dos alunos (*regime*). Como o indicador é a média em horas do regime de trabalho do corpo docente tendo como máximo a dedicação exclusiva e como mínimo a contratação de horistas. Os resultados sugerem que uma carga maior de trabalho associada ao corpo docente estaria associado a resultados de impacto negativo da ordem de 0,15 nas notas dos alunos. As informações sobre o resultado da idade do concluinte (*idade*) sugerem que quanto mais novo aluno melhores as

²² Comandos executados no software Stata 13.0 - `reg nota d_2013 pos_FA_2011 inte idade esc_mae_anos esc_pai_anos trabalho_n tempo_estudo_h renda_S regime escolaridade MC_IES vl_des_investimento vl_des_pesquisa if ano==2010|ano==2013`

notas na proporção de que existe uma redução da nota final para cada ano adicionado da ordem de 0,189.

Quando a questão é o nível de escolaridade do corpo docente (*escolaridade*) temos um impacto positivo de 3,22% de acréscimo na nota dos alunos para cada ano adicional de estudo do corpo docente. Resultado bastante intuitivo nesse aspecto.

As variáveis associadas as características da IES (*MC_IES*), (*vl_des_investimento*) e (*vl_des_pesquisa*) tiveram impacto muito reduzido nas notas dos alunos tanto quando consideramos a margem de contribuição de recursos disponíveis na IES para sua operação quanto consideramos as despesas de investimento e pesquisa.

Na regressão seguinte foram considerados os concluintes dos anos de 2011 e 2014. Os resultados apresentados na tabela abaixo são similares, na direção do impacto, aos apresentados sobre os anos 2010 e 2014. Como podemos verificar a participação da IES em Fusões ou Aquisições (*inte14*) tem impacto negativo de 2,79% na nota final do aluno concluinte. A escolaridade da mãe (*esc_mae_anos*) e do pai (*esc_pai_anos*) tem impactos de 0,17 e 0,40 respectivamente.

O acréscimo do tempo de estudo em horas semanais (*tempo_estudo_h*) tem impacto de 0,37% na Nota geral dos alunos concluintes por hora de estudo adicional. O incremento da renda familiar (*renda_S*) tem impacto de 0,16 adicional por salário mínimo incremental na renda familiar. Quando consideramos as informações do corpo docente (*escolaridade*) os resultados sugerem que um ano de estudo adicional na média do corpo docente tem o efeito de incremento de nota de 2,05.

Os resultados para essa regressão sugerem que o impacto das variáveis associadas a margem de contribuição, receitas menos despesas da IES (*MC_IES*), bem como os investimentos (*vl_des_investimento*) e o recurso destinado a pesquisa (*vl_des_pesquisa*) tem impacto ínfimo nas notas dos alunos concluintes.

Tabela 25 - Resultados regressão diferenças em diferenças²³ - 2011 – 2014

Source	SS	df	MS			
Model	5541853.65	14	395846.689	Number of obs =	684149	
Residual	150498365684134	219.983753		F(14,684134) =	1799.44	
Total	156040218684148	228.079623		Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.0355	
				Adj R-squared =	0.0355	
				Root MSE =	14.832	

nota	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
d_2014	1.6262	.0378528	42.96	0.000	1.55201	1.700391
pos_FA_2012	.8779266	.1637053	5.36	0.000	.5570695	1.198784
inte14	-2.798463	.2074712	-13.49	0.000	-3.2051	-2.391827
idade	-.0656545	.0024482	-26.82	0.000	-.0704529	-.0608561
esc_mae_anos	.0177487	.0042205	4.21	0.000	.0094767	.0260207
esc_pai_anos	.0405729	.0042435	9.56	0.000	.0322557	.04889
trabalho_n	-.0082973	.0011267	-7.36	0.000	-.0105055	-.0060891
tempo_estudo_h	.3740419	.0051028	73.30	0.000	.3640406	.3840431
renda_S	.1667125	.003359	49.63	0.000	.160129	.173296
regime	-.0290502	.0032989	-8.81	0.000	-.035516	-.0225844
escolaridade	2.053243	.0463318	44.32	0.000	1.962434	2.144052
MC_IES	1.01e-09	7.72e-11	13.04	0.000	8.55e-10	1.16e-09
vl_des_investimento	-3.74e-09	4.44e-10	-8.43	0.000	-4.61e-09	-2.87e-09
vl_des_pesquisa	-1.77e-08	1.37e-09	-12.94	0.000	-2.03e-08	-1.50e-08
_cons	4.961882	.9003668	5.51	0.000	3.197192	6.726571

Fonte: Censo educação superior, ENADE, CM Consultoria. Elaboração própria (2016).

A partir das análises apresentadas anteriormente realizamos novas regressões considerando efeitos fixos para cada IES. Foram realizadas análises em ambos os períodos tanto de 2010 e 2013 como de 2011 e 2014. Os resultados dos efeitos das variáveis analisadas na variável Nota geral dos alunos são apresentados a seguir.

Os resultados a seguir tratam da análise da regressão considerando efeitos fixos das IES para os anos de 2010 e 2013. A participação da IES em fusões e aquisições (*inte*) gera impacto negativo da ordem de 3,93% na nota dos alunos egressos. A idade dos alunos concluintes (*idade*) tem impacto positivo de 0,05% para cada ano de acréscimo. A escolaridade dos pais tem impacto de 0,76 e 0,69, respectivamente da mãe (*esc_mae_anos*) e do pai (*esc_pai_anos*). Diferentemente das regressões anteriores as horas de trabalho do aluno (*trabalho_n*) tem impacto positivo da ordem de em 0,0025, ou seja, quanto maior a carga de

²³ Comandos executados no software Stata 13.0 - `reg nota d_2014 pos_FA_2012 inte14 idade esc_mae_anos esc_pai_anos trabalho_n tempo_estudo_h renda_S regime escolaridade MC_IES vl_des_investimento vl_des_pesquisa if ano==2011|ano==2014`

trabalho em horas semanais o aluno tiver maior será a nota do ENADE, porém somente com $p < 0.1$.

Quando analisamos os resultados referente aos anos de estudo do corpo docente (*escolaridade*) temos uma relação negativa da ordem de 1,27. Para o regime de trabalho docente (*regime*) esta relação com a nota do aluno é de 0,093 negativa para essa regressão controlada.

Como constatado nas regressões anteriores a variação das variáveis associadas a IES não tiveram impacto de forma a alterar a nota do aluno.

Tabela 26 - Resultados regressão diferenças em diferenças²⁴ - 2010 – 2013 com efeitos fixos para IES

```
Fixed-effects (within) regression      Number of obs   =   409661
Group variable: co_ies                 Number of groups =    1007

R-sq:  within = 0.0493                 Obs per group:  min =     1
      between = 0.0890                   avg   =   406.8
      overall  = 0.0564                   max   =  13803

corr(u_i, Xb) = 0.0457                  F(13,408641)    =   1630.47
                                          Prob > F        =    0.0000
```

nota	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
d_2013	5.41961	.063023	85.99	0.000	5.296087 5.543134
pos_FA_2011	0	(omitted)			
inte	-3.933128	.1861958	-21.12	0.000	-4.298067 -3.56819
idade	.0567778	.003576	15.88	0.000	.049769 .0637867
esc_mae_anos	.07617	.005067	15.03	0.000	.0662389 .0861012
esc_pai_anos	.0696364	.0049459	14.08	0.000	.0599426 .0793301
trabalho_n	.0025936	.0015214	1.70	0.088	-.0003884 .0055755
tempo_estudo_h	.4658803	.0061574	75.66	0.000	.453812 .4779486
renda_S	.0948314	.0039917	23.76	0.000	.0870078 .102655
regime	-.0935137	.0188227	-4.97	0.000	-.1304057 -.0566217
escolaridade	-1.27119	.238409	-5.33	0.000	-1.738465 -.8039159
MC_IES	7.47e-10	7.67e-11	9.73	0.000	5.96e-10 8.97e-10
vl_des_investimento	-1.19e-08	1.60e-09	-7.45	0.000	-1.50e-08 -8.77e-09
vl_des_pesquisa	-1.31e-08	4.13e-09	-3.17	0.002	-2.12e-08 -4.99e-09
_cons	60.39483	4.501599	13.42	0.000	51.57183 69.21783
sigma_u	5.3762692				
sigma_e	13.502805				
rho	.13683789	(fraction of variance due to u_i)			

F test that all u_i=0: F(1006, 408641) = 26.43 Prob > F = 0.0000

Fonte: Censo educação superior, ENADE, CM Consultoria. Elaboração própria (2016).

²⁴ Comandos executados no software Stata 13.0 - xtreg nota d_2013 pos_FA_2011 inte idade esc_mae_anos esc_pai_anos trabalho_n tempo_estudo_h renda_S regime escolaridade MC_IES vl_des_investimento vl_des_pesquisa if ano==2010|ano==2013, fe i(co_ies)

Quando estimamos a regressão usando o mesmo modelo econométrico para os anos de 2011 e 2014 controlando para os efeitos fixos das IES os resultados são semelhantes aos encontrados nas análises anteriores.

Verificou-se um impacto negativo de 3,05 para aquelas IES que tiveram histórico de Fusões e Aquisições no período da análise (*inte14*). Esses resultados acompanham todos os anteriores.

Em relação a escolaridade dos pais temos impactos positivos de 0,33 para cada ano de acréscimo na escolaridade da mãe (*esc_mae_anos*) e 0,31% de acréscimo para cada ano adicional na escolaridade do pai (*esc_pai_anos*). Um acréscimo de 0,34% é verificado por hora adicional de estudo semanal do concluinte (*tempo_estudo_h*). E foi encontrado uma variação positiva de 0,15 pontos para cada salário mínimo adicional na renda familiar reportada pelo concluinte (*renda_S*).

Com um resultado contra intuitivo nessa regressão o nível de escolaridade do corpo docente sugere um impacto negativo de 0,89 para cada ano adicional de estudo (*escolaridade*). Corroborando com os resultados anteriores o regime de trabalho do docente (*regime*) quanto maior a carga horária mais negativa a nota do aluno com impacto de -0,21 por hora adicional. As variáveis das IES geraram impactos ínfimos nas notas dos alunos (*MC_IES*), (*vl_des_investimento*) e (*vl_des_pesquisa*).

Tabela 27 - Resultados regressão diferenças em diferenças²⁵ - 2011 – 2014 com efeitos fixos para IES

```

Fixed-effects (within) regression      Number of obs   =   684149
Group variable: co_ies                Number of groups =   1605

R-sq:  within = 0.0181                Obs per group:  min =    2
      between = 0.0171                  avg   =   426.3
      overall  = 0.0227                  max   =  17394

corr(u_i, Xb) = -0.1229                F(13,682531)   =   968.68
                                          Prob > F        =   0.0000

```

nota	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
d_2014	2.10763	.049425	42.64	0.000	2.010759	2.204502
pos_FA_2012	0	(omitted)				
inte14	-3.056492	.2076677	-14.72	0.000	-3.463514	-2.64947
idade	-.0747041	.0025141	-29.71	0.000	-.0796317	-.0697766
esc_mae_anos	.0331661	.0041412	8.01	0.000	.0250495	.0412826
esc_pai_anos	.0314075	.0041862	7.50	0.000	.0232028	.0396123
trabalho_n	-.0080956	.0011254	-7.19	0.000	-.0103013	-.0058899
tempo_estudo_h	.340756	.0050487	67.49	0.000	.3308607	.3506514
renda_S	.1566567	.0033944	46.15	0.000	.1500038	.1633096
regime	-.2135896	.0154277	-13.84	0.000	-.2438273	-.1833519
escolaridade	-.8994208	.2030871	-4.43	0.000	-1.297465	-.5013766
MC_IES	1.47e-09	1.63e-10	9.00	0.000	1.15e-09	1.79e-09
vl_des_investimento	-2.00e-08	1.16e-09	-17.26	0.000	-2.23e-08	-1.77e-08
vl_des_pesquisa	-6.11e-08	4.33e-09	-14.12	0.000	-6.96e-08	-5.26e-08
_cons	64.45753	3.858223	16.71	0.000	56.89554	72.01953
sigma_u	5.7958024					
sigma_e	14.436568					
rho	.13880379	(fraction of variance due to u_i)				

F test that all u_i=0: F(1604, 682531) = 24.69 Prob > F = 0.0000

Fonte: Censo educação superior, ENADE, CM Consultoria. Elaboração própria (2016).

A partir da tabela a seguir é possível comparar os resultados encontrados nas regressões apresentadas anteriormente. Os resultados encontrados são concisos em relação aos dados pesquisados, as premissas e ao modelo escolhido.

²⁵ Comandos executados no software Stata 13.0 - xtreg nota d_2014 pos_FA_2012 inte14 idade esc_mae_anos esc_pai_anos trabalho_n tempo_estudo_h renda_S regime escolaridade MC_IES vl_des_investimento vl_des_pesquisa if ano==2011|ano==2014, fe i(co_ies)

Tabela 28 - Resultados comparativos das regressões apresentadas – diferenças em diferenças

Resultados comparativos das regressões - Diferenças em Diferenças				
Regressão	Regressão 2010 - 2013 s/ Efeito fixo	Regressão 2011 - 2014 s/ Efeito fixo	Regressão 2010 - 2013 c/ Efeito fixo IES	Regressão 2011 - 2014 c/ Efeito fixo IES
nota				
d_2013 ou d_2014 A)	4,6654 *** (0,0491)	1,6262 *** (0,0379)	5,4196 *** (0,0630)	2,1076 *** (0,0494)
pos_FA_2011 ou pos_FA_2012 B)	-2,9995 *** (0,1352)	0,8779 *** (0,1637)	0,0000 ***	0,0000 ***
inte ou inte14 C)	-4,0269 *** (0,1851)	-2,7985 *** (0,2075)	-3,9331 *** (0,1862)	-3,0565 *** (0,2077)
idade	-0,0190 *** (0,0035)	-0,0657 *** (0,0024)	0,0568 *** (0,0036)	-0,0747 *** (0,0025)
esc_mae_anos	0,0909 *** (0,0052)	0,0177 *** (0,0042)	0,0762 *** (0,0051)	0,0332 *** (0,0041)
esc_pai_anos	0,0903 *** (0,0050)	0,0406 *** (0,0042)	0,0696 *** (0,0049)	0,0314 *** (0,0042)
trabalho_n	-0,0109 *** (0,0015)	-0,0083 *** (0,0011)	0,0026 * (0,0015)	-0,0081 *** (0,0011)
tempo_estudo_h	0,5231 *** (0,0062)	0,3740 *** (0,0051)	0,4659 *** (0,0062)	0,3408 *** (0,0050)
renda_S	0,0955 *** (0,0040)	0,1667 *** (0,0034)	0,0948 *** (0,0040)	0,1567 *** (0,0034)
regime	-0,1541 *** (0,0046)	-0,0291 *** (0,0033)	-0,0935 *** (0,0188)	-0,2136 *** (0,0154)
escolaridade	3,2289 *** (0,0614)	2,0532 *** (0,0463)	-1,2712 *** (0,2384)	-0,8994 *** (0,2031)
MC_IES	7,88E-10 ***	1,01E-09 ***	7,47E-10 ***	1,47E-09 ***
vl_des_investimento	-1,97E-08 ***	-3,74E-09 ***	-1,19E-08 ***	-2,00E-08 ***
vl_des_pesquisa	-5,89E-09 **	-1,77E-08 ***	-1,31E-08 ***	-6,11E-08 ***
_cons	-17,4112 *** (1,2047)	4,9619 *** (0,9004)	60,3948 *** (4,5016)	64,4575 *** (3,8582)

Desvio padrão entre parênteses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

A) conforme a regressão é d_2013 ou d_2014

B) conforme a regressão é pos_FA_2011 ou pos_FA_2012 B)

C) conforme a regressão é inte ou inte14

Fonte: Censo educação superior, ENADE, CM Consultoria. Elaboração própria (2016).

4.2 AVALIAÇÃO DOS INDICADORES E SEUS IMPACTOS

A partir dos resultados encontrados no presente estudo é possível sugerir que os alunos que concluíram seus estudos em IES que tiveram histórico de participação em Fusões e Aquisições tem alunos com piores resultados em suas avaliações do ENADE esses resultados corroboram com o estudo de Koontz (2009) que relatou impactos negativos no desempenho dos alunos após consolidação de instituições. É possível também relacionar os resultados apresentados com aqueles encontrados por Greene, Mills e McGee (2013) que relatam efeito negativo na performance dos alunos para instituições que foram consolidadas.

Os resultados encontrados sugerem que o fato de uma IES participar em processo de Fusão ou Aquisição gera impacto negativo nas notas dos alunos concluintes em seus cursos.

Como a variável explicada é a Nota geral dos alunos no ENADE e essa tem base 100 todos os resultados informados são referentes as notas podem ser relatados em percentual. O impacto mensurado é da ordem de menos 2,79% a menos 4,02% para as regressões realizadas. Os resultados são consistentes pois para todas as análises realizadas o resultado é semelhante. Os resultados encontrados divergem daqueles encontrados por Zorzi (2016) que relata um impacto positivo nas notas dos alunos que estudaram em IES que participaram de fusões e aquisições. A metodologia utilizada por Zorzi (2016) é diferente desta dissertação, pois na sua análise o autor considera avaliar os mesmos alunos em seu período de entrada na IES e em seu período de conclusão três anos depois, ou seja, busca avaliar a evolução do desempenho dos alunos ao longo do curso. A metodologia escolhida pode ser fator chave para a divergência dos resultados encontrados.

A premissa para o estabelecimento desta relação de causalidade entre IES que foram consolidadas é de que essas instituições estão associadas a ganhos de escala, de produtividade. Conforme estudo de Benício, Mello e Meza (2015) que identificaram retornos crescentes de escala, conforme a comparação de seus resultados com as produtividades em IES é possível sugerir que esses ganhos estejam associados a estruturas de compartilhamento de serviços que por sua vez permitam aos professores e alunos focarem em suas atividades fim dentro das IES.

A atividade do docente é bastante ampla no sentido de orientar a aprendizagem do aluno, participar do processo de planejamento das disciplinas e atividades curriculares, além de contribuir para aprimorar a qualidade do ensino. Os resultados negativos em relação a Nota geral dos alunos encontrados nas regressões apresentadas quanto maior regime de trabalho do corpo docente é contra intuitivo. Cabe sugerir uma ampliação da pesquisa nesse sentido para entender essas razões. Outro aspecto relevante é de que uma instituição consolidada e com maior quantidade de recursos disponíveis poderia optar pela contratação de professores com maior formação e por consequência mais especializados.

A função de produtividade na educação requer uma continuidade no aprendizado. Um impacto institucional pode causar uma descontinuidade no ciclo de aprendizado do aluno. Essa premissa associada ao impacto institucional que a consolidação entre IES pode causar e uma possível ruptura da metodologia de ensino que requer continuidade para aprendizado pode ser uma das causas dos resultados negativos encontrados.

Outro aspecto fundamental para essa análise é de que o impacto de uma consolidação para uma IES pode não ser verificado no curto prazo. O escopo do presente estudo considera um período de 1, 2 ou 3 anos, sendo que 3 anos nos casos mais raros. Ou seja, é possível que o período analisado tenha capturado a perda de produtividade durante uma readequação institucional antes mesmo que possam ser verificados ganhos de produtividade na IES.

Considerando a abrangência e o foco do presente estudo é possível almejar novos horizontes de pesquisa na investigação dos resultados das IES que passaram por processos de Fusões e Aquisições considerando prazos superiores a 3 anos uma vez que quando ocorre uma alteração institucional que pode gerar impacto nas práticas pedagógicas é possível que exista uma ruptura inicial e que poderia ser compensada em período futuro. Outra oportunidade de pesquisa seria avaliar os impactos específico de cada programa de acesso ao ensino superior como apoio delineador de políticas públicas e privadas para o ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou identificar alguns dos aspectos relevantes que tem impacto na avaliação dos concluintes nos anos de 2010 a 2014 a partir de informações censitárias associadas aos resultados das provas do ENADE e também a relatórios de consultorias especializadas em educação. Como a base de dados utilizada é bastante ampla a abordagem utilizada permitiu uma avaliação parcial de como algumas dessas variáveis impactam nos resultados dos alunos.

Os objetivos iniciais da pesquisa eram verificar o diferencial de resultados através das variáveis que impactam a avaliação dos alunos nas notas gerais no ENADE. Os resultados encontrados a partir das análises reportadas no presente estudo sugerem que esses objetivos foram atendidos dentro do escopo definido e da abordagem aplicada. Foram quantificados os impactos nas notas dos alunos concluintes a participação da IES em processos de Fusões ou Aquisições no período analisado. Também foram identificados os impactos de características do próprio aluno em seus resultados. Outro aspecto que permitiu uma reflexão foi o impacto do corpo docente, em termos de formação e regime de trabalho, nos resultados dos alunos. Os impactos que as características das IES poderiam gerar nas notas dos alunos foram verificados, mas as variáveis não geraram efeitos de intensidade capaz de influenciar de forma ampla os resultados dos alunos. Esse aspecto em particular merece nova pesquisa.

Em toda a pesquisa de referências realizada para a elaboração dessa dissertação não foi encontrada na literatura um consenso sobre esse tipo de relação. Dessa forma espera-se contribuir buscando levar um pouco mais de entendimento a respeito de como a consolidação de mercado, através de fusões e aquisições, tem seus efeitos nos resultados do ENADE dos alunos que participam como atores passivos dessas operações.

Procuramos, então, preencher essa lacuna avaliando, de maneira específica, o efeito das transações de fusões ou aquisições de IES, das características dos alunos, do corpo docente e das IES sobre as Notas gerais dos alunos no ENADE no país. Para essa análise, utilizamos um rico painel com informações (do Censo da educação superior, Enade e base privada sobre fusões e aquisições no setor educacional) sobre as características sócio econômica dos alunos, das IES, do corpo docente e do histórico de fusões e aquisições da IES.

A partir dos resultados apresentados podemos concluir que o fato de uma IES participar em processo de Fusão ou Aquisição gera impacto negativo nas notas dos alunos concluintes. Todos os resultados apresentados a seguir estão relacionados às notas dos alunos que tem base 100. Esse impacto variou entre menos 2,79% e a menos 4,02% para as regressões realizadas (*inte*) ou (*inte14*). Como em todas as análises realizadas o resultado é semelhante é provável de que estes estimadores sejam consistentes. Foram reportados resultados positivos em relação a escolaridade dos pais que variam desde 0,03% a 0,90% para cada ano de acréscimo na escolaridade (*esc_mae_anos*) e (*esc_pai_anos*). Os resultados sugerem que há um acréscimo de 0,52% a 0,34% por hora adicional de estudo semanal do concluinte (*tempo_estudo_h*). A respeito dos estudantes que trabalham (*trabalho_n*) em paralelo ao estudo no ensino superior foi encontrado resultado ambíguo variando de -0,10% a 0,02% positivo para cada hora adicional de trabalho do concluinte. Quanto a renda familiar (*renda_S*) foi encontrada uma variação positiva de 0,09% a 0,16% pontos na nota final do concluinte para cada salário mínimo adicional na renda familiar. No que tange a contribuição do corpo docente das IES foram reportados impactos ambíguos que variam de -0,21% a 3,22% positivo para cada ano adicional na média da formação do corpo docente (*escolaridade*).

Uma recomendação que poderia surtir efeitos práticos nos resultados dos alunos de ensino superior é um programa de incentivos voltados aos melhores resultados. Quando a IES premia os melhores alunos com bolsa integral no início do seu curso superior ela o faz mediante a sua avaliação na entrada do curso, porém não garante que esse aluno será um dos melhores na conclusão desse mesmo curso. A sugestão para gestores de políticas públicas educacionais e gestores de IES privadas é focar os incentivos voltados aos resultados de seus alunos na conclusão de seus cursos. Um grande incentivo seria recompensar os 5% melhores alunos ao final de sua graduação com a quitação de seu financiamento estudantil, caso esse seja o caso. Uma alternativa ainda mais inesperada seria premiar os melhores 1% do curso e da IES com o valor das mensalidades pagas transformado em ações da IES no mercado de capitais. Por óbvio essa recomendação só surtiria efeito para empresas de capital aberto. Tais incentivos associados ao longo do curso de graduação poderiam buscar alterar a percepção dos alunos em relação rede de incentivos e focar os alunos em melhores resultados.

Como recomendações para gestores de instituições de ensino superior e também para os demais gestores é recomendado avaliar os impactos de cada nova consolidação entre IES de forma a orientar a melhoria das práticas pedagógicas e vincular essas melhorias aos

resultados obtidos pelos concluintes e egressos em cada curso formado nas IES. Quanto aos estudantes a recomendação é buscar a formação em instituições já consolidadas e preferencialmente sem risco de uma quebra estrutural na metodologia de ensino ao longo dos cursos superiores.

Esse estudo é uma contribuição parcial ao entendimento dos aspectos que influenciam a performance de cada estudante. Existem diversas outras características não mencionadas no presente estudo que podem viabilizar uma compreensão mais ampla do entendimento do ensino superior em nosso país. Acreditamos que outros aspectos complementares, bem como estudos com maior horizonte de dados podem trazer a luz questões também importante para o entendimento mais completo a respeito do tema. Em relação as IES, avaliar aspectos como a infraestrutura, características dos colaboradores, produção científica, biblioteca e acesso a base de dados, turn over de corpo docente entre outros aspectos podem permitir uma melhor compreensão sobre a influência das IES nos resultados dos seus alunos. Outro tema que sugere uma ampliação da pesquisa são os diferentes programas de acesso, seus filtros de entrada e incentivos para permanência e conclusão além de aspectos da percepção de qualidade desses egressos no mercado de trabalho. Uma lacuna interessante a ser preenchida em uma nova pesquisa seria o entendimento dos atuais sistemas de incentivos e alternativas focadas na ampliação da qualidade dos egressos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. **Financiamento estudantil no ensino superior**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2011. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_2085.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - ABRAES. **Instituições particulares de ensino superior e Prouni: o impacto do programa de inclusão sobre o desempenho de seus alunos no ENADE**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <<http://www.anup.com.br/portal/pagina/index/id/30/secao/2>> Acesso em: 20 dez. 2016.

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação Superior (Estado x Mercado)**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLEY, P.; LOCHNER, L. The changing role of family income and ability in determining educational achievement. **Journal of Human Capital**, Chicago, v. 1, n. 1, p. 37-89, 2007.

BENÍCIO, J.; MELLO, J. C. S. de; MEZA, L. A. **Análise da eficiência sob retornos variáveis de escala: um estudo das instituições de ensino superior privado**. [S.l.]: 2015. Disponível em: <<http://www.sbp2015.iltc.br/pdf/141719.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BERRY, C.; WEST, M. **Growing pains: the school consolidation movement and student outcomes**. [S.l.], June 2005. Disponível em: <<http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG05-04%20Berry%20West.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BM&F BOVESPA. **Empresas listadas**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/produtos/listados-a-vista-e-derivativos/renda-variavel/empresas-listadas.htm>. Acesso em 3 mar. 2017.

CARNEIRO, P.; HECKMAN, J. J. The evidence on credit constraints in post-secondary schooling. **Economic Journal**, Cambridge, v. 112, n. 482, p. 705-734, 2002.

CELLINI, S. R.; GOLDIN, C. **Does federal student aid raise tuition?** New evidence on for-profit colleges. Cambridge, 2012. (NBER Working Papers, 17827).

CM CONSULTORIA0. **Fusões e aquisições no ensino superior: panorama 2007- 2014**. [S.l.], ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/QuadroGeralAquisicoesIES2014-08-13.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DYNARSKI, S. **Hope for whom?** Financial aid for the middle class and its impact on college attendance. Cambridge, 2000. (NBER Working Paper, 7756).

_____. Does aid matter? measuring the effect of student aid on college attendance and completion. **American Economic Review**, Nashville, v. 93, n. 1, p. 279-288, 2003.

GREENE, J. P.; MILLS, J. N., MCGEE, J. B. **An analysis of the effect of consolidation on**

student achievement: evidence from Arkansas. Fayetteville, 2013. (EDRE Working Paper, 2013-02). Disponível em: <<http://www.uaedreform.org/wpcontent/uploads/2013/03/Mills-McGee-Greene-2013-Consolidation-and-Student-Achievement-EDRE-WP-2013-02.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

HILLMAN, N. W.; TANDBERG, D. A.; GROSS, J. P. K. Performance funding in higher education: do financial incentives impact college completions? **The Journal of Higher Education**, [S.l.], v. 85, n. 6, p. 826-857, 2014.

HOPER EDUCAÇÃO. **O impacto das mudanças do Fies na educação superior brasileira.** Foz do Iguaçu, 12 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/#!O-IMPACTO-DAS-MUDAN%C3%87AS-DO-FIES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-BRASILEIRA/cupd/2FDF66AA-7828-4417-9C16-6B4B1F060446>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. **Análise setorial da educação superior privada.** 9. ed. Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://sys.hoper.com.br/webinar/Encarte_Estudos%20de%20Mercado.pdf>. Acesso em 3 mar. 2016.

HOXBY, C. M. **How the changing market structure of U.S. higher education explains college tuition.** Cambridge, 1997. (NBER Working Paper, 6323).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Informações estatísticas.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

KAHOULI, B.; KADHRAOUI, N. Consolidation of regional groupings and economic growth: empirical investigation by panel data. **International Journal of Euro-Mediterranean Studies**, Piran, v. 5, n. 1, p. 71-92, 2012.

KANE, T. J. College entry by blacks since 1970: the role of college costs, family background, and the returns to education. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 102, n. 5, p. 878-911, 1994.

_____. **Rising public college tuition and college entry:** how well do public subsidies promote access to college?. Cambridge, 1995. (NBER Working Paper, 5164).

_____. **A quasi-experimental estimate of the impact of financial aid on college-going.** Cambridge, 2003. (NBER Working Paper, 9703).

KOONTZ, K. **The impact of mergers in higher education on employees and organizational culture.** [S.l.], 2009. Disponível em:

<<http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2009/2009koontzk.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

LEWER, L.; FAJARDO, V. Kroton e Estácio terão 23% do mercado, diz consultoria. **G1: Educação**, Rio de Janeiro, 25 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/kroton-e-estacio-terao-23-do-mercado-diz-consultoria.ghtml>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

LOCHNER, L. J.; MONGE-NARANJO, A. **The nature of credit constraints and human capital**. Cambridge, 2008. (NBER Working Papers, 13912).

_____. **Credit constraints in education**. Cambridge, 2011. (NBER Working Papers, 17435).

LONG, B. T. How do financial aid policies affect colleges? The institutional impact of the Georgia HOPE Scholarship. **Journal of Human Resources**, Madison, v. 39, n. 3, 2004.

_____. **What is known about the impact of financial aid?** Implications for policy. New York, 2008. (National Center for Postsecondary Education Working Paper).

_____; RILEY, E. K. Financial aid: a broken bridge to college access? **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 77, n. 1, p. 39-63, 2007.

MELLO, J. M. P. de; DUARTE, I. F. **The effect of the availability of student credit on tuitions: testing the benet hypothesis using evidence from a large-scale student loan program in Brazil**. [S.l.], Sept. 2015. Disponível em: <http://www.lem.ssup.it/WPLem/documents/Student%20Lending%20in%20Brazil_Duarte%20and%20De%20Mello.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

MENDES, M. J. A. **Despesa federal em educação: 2004-2014**. Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Pesquisas; CONLEG; Senado, abr. 2015. (Boletim Legislativo, 26). Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NÓBREGA, J. M. V. de S. et al. **Educação Superior no Brasil e avaliação da qualidade do ensino-o ENADE e sua contribuição: o que os indicadores revelam**. [S.l.], 2016.

OLIVARES, M.; WETZEL, H. Competing in the higher education market: empirical evidence for economies of scale and scope in German higher education institutions. **CESifo Economic Studies**, [S.l.], v. 60, n. 4, p. 653-680, 2014.

OLIVEIRA, L. L. S. de. **Reformas recentes no ensino superior brasileiro como fatores determinantes de sua expansão no Rio Grande do Sul**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: FEE; CIES, 2016. No prelo.

OLIVEIRA, P. L.; OLIVEIRA, J. A.; RIBEIRO, E. L. **O papel da Gestão da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior – IES**. [S.l.], 2008. Disponível em: <http://www.issbrasil.usp.br/issbrasil/pdfs3/G/G_164.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Education at Glance 2016**. [S.l.], 2016. Disponível em <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

PELTZMAN, S. The effect of government subsidies-in-kind on private expenditures: the case of higher education. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 81, n. 1, p. 1-27, 1973.

PORTO, J. G. de S. As perspectivas da abertura de capital no ensino superior brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito Padre Arnaldo Janssen**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 2012.

RYAN, P. Growth and consolidation of the Australian private higher education sector. **The ACPET Journal for Private Higher Education**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.acpet.edu.au/uploads/ACPET_HE_Journal_Vol_1_Issue_1_June%202012_WEB.pdf#page=6>. Acesso em: 21 set. 2015.

SCHAPIRO, M.; MCPHERSON, M. S. Financing Undergraduate Education Designing National Policies. **National Tax Journal**, Washington, v. 50, n. 3, p. 557-571, 1997.

SCHAPIRO, M.; MCPHERSON, M. S.; WINSTON, G. C. Recent trends in U.S. higher education costs and prices: the role of government funding. **American Economic Review Papers and Proceedings**, Nashville, v. 79, n. 2, p. 253-257, 1989.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – SEMESP **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo, 2015. Disponível em <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SEN, A. K. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, F.R.M. **Criação de valor em instituições privadas de ensino superior de capital aberto no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SOUZA, L. A. **Instituições particulares de ensino superior e Prouni: o impacto do programa de inclusão sobre o desempenho de seus alunos no Enade**. Brasília, DF: ABRES, 2014.

TROW, M. A. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. [S.n.e.], 1973.

TURNER, N. Who benefits from student aid? The economic incidence of tax-based federal student aid. **Economics of Education Review**, Cambridge, v. 31, n. 4, p. 463-481, 2012.

WOOLDRIDGE, J. M. Cluster-sample methods in applied econometrics. **The American Economic Review**, Nashville, v. 93, n. 2, p. 133-138, 2003.

URZUA, S.; RAU, T. **Higher education dropouts, access to credit, and labor market outcomes: evidence from Chile**. [S.l.]: Society for Economic Dynamics, 2012. (Meeting Papers, 228).

ANEXO A – TABELAS COMPLEMENTARES

Tabela 29 - Variáveis e Indicadores das Instituições de Ensino Superior

Variáveis e Indicadores das Instituições de Ensino Superior		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
CO_IES	Código único de identificação da IES	
NO_IES	Nome da IES	
SGL_IES	Sigla da IES	
CO_MANTENEDORA	Código único de identificação da mantenedora	
NO_MANTENEDORA	Nome da mantenedora	
CO_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Código da Categoria Administrativa	1. Pública Federal 2. Pública Estadual 3. Pública Municipal 4. Privada com fins lucrativos 5. Privada sem fins lucrativos 7. Especial
DS_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA	Nome da Categoria Administrativa	1. Universidade 2. Centro Universitário 3. Faculdade 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 5. Centro Federal de Educação Tecnológica
NO_ORGANIZACAO_ACADEMICA	Código da Organização Acadêmica	
NO_REGIAO_IES	Nome da Região Geográfica da IES (reitoria/sede administrativa)	
VL_RECEITA_PROPRIA	Informa o valor das receitas próprias auferidas pela mantenedora ou pela IES no ano de referência	
VL_TRANSFERENCIA	Informa o valor de transferências auferidas pela mantenedora ou pela IES no ano de referência	
VL_OUTRA_RECEITA	Informa o valor de outras receitas auferidas pela mantenedora ou pela IES no ano de referência	
VL_DES_PESSOAL_REM_DOCENTE	Informa o valor das despesas com remuneração de pessoal - docentes ativos da IES ou da mantenedora	
VL_DES_PESSOAL_REM_TECNICO	Informa o valor das despesas com remuneração de pessoal técnico-administrativo/pedagógico da IES ou da mantenedora	
VL_DES_PESSOAL_ENCARGO	Informa o valor das despesas com benefícios e encargos sociais de todo o pessoal da IES ou da mantenedora	
VL_DES_CUSTEIO	Informa o valor das despesas para a manutenção e custeio da IES ou da mantenedora (não inclui despesas com pessoal)	
VL_DES_INVESTIMENTO	Informa o valor das despesas de investimentos (despesas de capital) realizados nas IES ou na mantenedora	
VL_DES_PESQUISA	Informa o valor das despesas com Pesquisa e Desenvolvimento da IES ou da mantenedora	
MC_IES	Margem de Contribuição da IES = somatório de Receitas menos somatório de despesas	
VL_DES_OUTRAS	Informa o valor de dispêndios não contemplados nos demais campos relativos à despesa	

Fonte: INEP Censo da Educação Superior. Elaboração própria (2016).

Tabela 30 - Variáveis e Indicadores do Aluno

Variáveis e Indicadores do Aluno		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
CO_ALUNO_CURSO+L50:L59	Código de identificação gerado pelo Inep para o vínculo do aluno ao curso	
CO_ALUNO_CURSO_ORIGEM	Código de identificação gerado pelo Inep para o vínculo do aluno em seu curso de origem, ou seja, de onde foi transferido	
CO_ALUNO	Código de identificação gerado pelo Inep para o aluno da Educação Superior	
CO_COR_RACA_ALUNO	Código da cor/raça do aluno	1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela 5. Indígena 6. Não dispõe da informação 0. Aluno não quis declarar cor/raça
DS_COR_RACA_ALUNO	Nome da cor/raça do aluno	
IN_SEXO_ALUNO	Informa o sexo do aluno	0. Masculino 1. Feminino
DS_SEXO_ALUNO	Nome do sexo do aluno	
NU_ANO_ALUNO_NASC	Ano de nascimento do aluno	
NU_MES_ALUNO_NASC	Mês de nascimento do aluno	
NU_DIA_ALUNO_NASC	Dia de nascimento do aluno	Derivadas da variável DT_NASCIMENTO
idade	Idade que o aluno completa no ano de referência do Censo	
CO_ALUNO_SITUACAO	Código do tipo de situação de vínculo do aluno no curso	2. Cursando 3. Matrícula trancada 4. Desvinculado do curso 5. Transferido para outro curso da mesma IES 6. Formado 7. Falecido
DS_ALUNO_SITUACAO	Nome do tipo de situação de vínculo do aluno no curso	
IN_FINANC_ESTUDANTIL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil	0. Não 1. Sim (.) IES Federal (Categoria Administrativa = Pública Federal) e Universidade Estadual (Categoria Administrativa = Pública Estadual e Organização Acadêmica = Universidade)
IN_FIN_REEMB_FIES	Informa se o aluno utiliza o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) como forma de financiamento estudantil reembolsável	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_ESTADUAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável do governo estadual	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_MUNICIPAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável do governo municipal	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_PROG_IES	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável administrado pela IES	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_ENT_EXTERNA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável administrado por entidades externas à IES	0. Não 1. Sim
IN_FIN_REEMB_OUTRA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil reembolsável administrado por outras entidades	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_INTEGR	Informa se o aluno é bolsista integral do Programa Universidade para Todos (Prouni), tipo de financiamento estudantil não reembolsável	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_PROUNI_PARCIAL	Informa se o aluno é bolsista parcial do Programa Universidade para Todos (Prouni), tipo de financiamento estudantil não reembolsável	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_ESTADUAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil estadual não reembolsável	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_MUNICIPAL	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil municipal não reembolsável	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_PROG_IES	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil não reembolsável administrado pela IES	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_ENT_EXTERNA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil não reembolsável administrado por entidades externas à IES	0. Não 1. Sim
IN_FIN_NAOREEMB_OUTRA	Informa se o aluno utiliza financiamento estudantil não reembolsável administrado por outras formas	0. Não 1. Sim
IN_APOIO_OU_BOLSA	Informa se o aluno recebe auxílio financeiro ou bolsa/remuneração	0. Não 1. Sim

Fonte: INEP Censo da Educação Superior e ENADE. Elaboração própria (2016).

Tabela 31 - Variáveis Derivadas e Indicadores do Aluno

Variáveis e Indicadores do Aluno Variáveis Derivadas		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
IN_MATRICULA	Informa se o aluno é matriculado no curso	1. Situação de matrícula 0. Situação diferente de matrícula
IN_CONCLUINTE	Informa se o aluno é concluinte	1. Situação de concluinte 0. Situação diferente de concluinte
esc_mae_anos	Escolaridade da mãe em anos	
esc_pai_anos	Escolaridade do pai em anos	
trabalho_n	Jornada de trabalho do aluno em horas semanais	
renda_S	Renda familiar em salários mínimos	
ANO_INGRESSO	Ano de ingresso do aluno no curso	Derivada da variável DT_INGRESSO_CURSO

Fonte: INEP Censo da Educação Superior e ENADE. Elaboração própria (2016).

Tabela 32 - Variáveis do Docente em exercício

Variáveis e Indicadores do Docente		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
CO_DOCENTE_IES	Código gerado pelo Inep para o vínculo do docente à IES	
CO_DOCENTE	Código de identificação gerado pelo Inep para o docente no Censo da Educação Superior	
		1. Em exercício
		2. Afastado para qualificação
CO_SITUACAO_DOCENTE	Informa a situação do docente na IES	3. Afastado para exercício em outros órgãos/entidades
		4. Afastado por outros motivos
		5. Afastado para tratamento de saúde
DS_SITUACAO_DOCENTE	Nome da situação do docente na IES	
		1. Sem graduação
		2. Graduação
CO_ESCOLARIDADE_DOCENTE	Informa o grau de escolaridade do docente	3. Especialização
		4. Mestrado
		5. Doutorado
DS_ESCOLARIDADE_DOCENTE	Informa o nome do grau de escolaridade do docente	
		1. Tempo Integral com dedicação exclusiva
CO_REGIME_TRABALHO	Informa o regime de trabalho do docente	2. Tempo Integral sem dedicação exclusiva
		3. Tempo Parcial
		4. Horista
DS_REGIME_TRABALHO	Nome do regime de trabalho do docente	
IN_EXERCICIO_DT_REF	Informa se o docente esteve em exercício em 31/12/2014	0. Não
		1. Sim
EFICIENCIA_DOCENTE_REF	Impacto do docente que esteve em exercício em 31/12/2014 na formação do aluno. Escolaridade do docente multiplicada pelo regime de trabalho em horas. Mínimo de 10 e máximo de 200. Média da IES.	

Fonte: INEP Censo da Educação Superior. Elaboração própria (2016).

Tabela 33 - Variáveis e indicadores do Curso

Variáveis e Indicadores do Curso		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
CO_CURSO	Código único de identificação do curso gerado pelo E-MEC	
NO_CURSO	Nome do curso	
CO_CURSO_POLO	Código de identificação do polo vinculado ao curso	
CO_TURNO_ALUNO	Código do turno do curso ao qual o aluno está vinculado	1. Matutino 2. Vespertino 3. Noturno 4. Integral (.) Não aplicável (cursos com modalidade de Ensino a Distância)
DS_TURNO_ALUNO	Nome do turno do curso ao qual o aluno está vinculado	
CO_GRAU_ACADEMICO	Código do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	1. Bacharelado 2. Licenciatura 3. Tecnológico (.) Não aplicável (cursos com nível acadêmico igual a Sequencial de formação específica ou cursos com Área Básica de Ingresso identificada pela variável TP_ATRIBUTO_INGRESSO)
DS_GRAU_ACADEMICO	Nome do grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso	
CO_MODALIDADE_ENSINO	Código da modalidade de ensino do curso	1. Presencial 2. Curso a distância
DS_MODALIDADE_ENSINO	Nome da modalidade de ensino do curso	
CO_NIVEL_ACADEMICO	Código do nível acadêmico do curso	1. Graduação 2. Sequencial de formação específica
DS_NIVEL_ACADEMICO	Nome do nível acadêmico do curso	

Fonte: INEP Censo da Educação Superior e ENADE. Elaboração própria (2016).

Tabela 34 - Variáveis derivadas das informações do Curso

Variáveis derivadas de Indicadores do Curso		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
QT_MATRICULA_CURSO	Número de matrículas no curso	Cálculo de matrícula (soma do número de alunos com situação de vínculo ao curso igual a: 2.Cursando/a ou 6.Formado/a)
QT_CONCLUINTE_CURSO	Número de concluintes no curso	Cálculo de concluinte (soma do número de alunos com situação de vínculo ao curso igual a 6.Formado/a)

Fonte: INEP Censo Educação Superior. Elaboração própria (2016).

Tabela 35 - Variáveis das IES que tiveram processo de Fusões e Aquisições 2007 a 2014

Variáveis e Indicadores do Aluno		
Nome da Variável	Descrição da Variável	Categorias
NO_IES_ADQUIRIDA	Nome da IES	
SGL_IES_ADQUIRIDA	Sigla da IES	
PASSOUUMA	IES passou pro processo de Fusão ou Aquisição no período	Dummy
DT_TRANSACAO	Data da Transação	
NO_IES_COMPRADORA	Nome da IES Compradora	
NO_IES_ADQUIRIDA	Nome da IES Adquirida	
SGL_IES_ADQUIRIDA	Sigla da IES Adquirida	
PERCENT_ADQUIRIDO	Percentual das cotas ou ações transacionados da IES Adquirida	
CIDADE_ADQUIRIDA	Cidade da IES Adquirida	
UF_ADQUIRIDA	UF da IES Adquirida	
VALOR_TRANSACAO	Valor da transação (R\$)	
VALOR_TRANSACAO_POR_ALUNO	Valor da transação / por aluno (R\$)	
QT_ALUNOS_ADQUIRIDA	No de alunos da IES Adquirida	

Fonte: CM Consultoria. Elaboração própria (2016).