

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA PAULISTA DE POLÍTICA, ECONOMIA E NEGÓCIOS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO**

JULIANA REKSUA

**A expansão do Ensino Superior Brasileiro e seus programas de financiamento: entre a
democratização e a mercantilização do ensino**

Versão Corrigida

Osasco

2019

JULIANA REKSUA

A expansão do Ensino Superior Brasileiro e seus programas de financiamento: entre a democratização e a mercantilização do ensino

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento do Departamento de Economia da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, da Universidade Federal de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Economia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Rosa de Souza.

Osasco

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Unifesp Osasco
e Departamento de Tecnologia da Informação Unifesp Osasco,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R281e REKSUA, Juliana

A expansão do Ensino Superior brasileiro e seus programas
de financiamento: entre a democratização e a mercantilização do
ensino / Juliana Reksua. - 2019.

74 f. f. :il.

Dissertação (Mestrado em Economia e Desenvolvimento) -
Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Política,
Economia e Negócios, Osasco, 2019.

Orientador: Luciana Rosa de Souza.

1. Ensino superior. 2. Financiamento. 3. Democratização. 4.
Mercantilização. I. Souza, Luciana Rosa de, II. Dissertação -
Unifesp/EPPEN. III. Título.

CDD: 378

REKSUA, Juliana. **A expansão do Ensino Superior Brasileiro e seus programas de financiamento:** entre a democratização e a mercantilização do ensino. Dissertação (Mestrado) apresentada à Escola Paulista de Política, Economia e Negócios da Universidade Federal de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Economia.

Aprovado em: 29/03/2019

Banca Examinadora

Profª Drª: Luciana Rosa de Souza

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

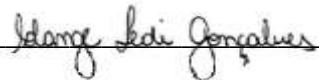
Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____


Profª Drª: Solange Ledi Gonçalves

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____


Prof. Dr.: Fábio D. Waltenberg

Instituição: Universidade Federal Fluminense

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____


Prof. Dr. :Paulo F. Giaretta

Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____


*Dedico este trabalho à minha amada mãe Sônia,
minha maior incentivadora. Que nunca mediu
esforços para me prover a melhor educação que
pode e que, através do exemplo, me ensinou a
acreditar no tamanho da força da mulher e nos
sonhos que nunca serão impossíveis de
concretizarmos.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Luciana Rosa de Souza, não somente por todo conhecimento compartilhado, dedicação e incentivo prestado durante o tempo de convivência, mas, principalmente, pela oportunidade do aprendizado para além do ambiente acadêmico. Obrigada pelo cuidado, pela querida amizade e, especialmente, por sempre acreditar em mim. Foi muito importante encontrar o apoio necessário em momentos decisivos.

Aos membros que compõe a banca examinadora: Prof^a Solange Ledi Gonçalves, Prof^o Fábio Waltenberg e Prof^o Paulo Giareta, pelas ricas considerações e atenção sempre prestada. Assim como ao Prof^o Veneziano Araújo, pelo conhecimento compartilhado e fundamental ajuda na formulação desse trabalho.

Aos meus colegas de turma e queridos amigos, Rafaella e Vinícius, que tanto me ensinaram. Certamente, para mim, esse caminho que percorremos lado a lado, foi muito mais fácil e feliz por tem sido prazerosamente compartilhado com vocês.

Aos meus maiores amigos, Amanda e Temidayo, pelo apoio, amor e incentivo. Obrigada por serem os melhores amigos que alguém poderia ter.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de mestrado que, sem ela, eu, estudante de escola pública ao longo de toda formação escolar e acadêmica, filha de uma mulher de luta que muitas vezes deixou de ter algo para si a fim de me prover a melhor educação possível, não teria tido condições de cursar a pós graduação nesta universidade sem este auxílio.

A todos o meu muito obrigada!

“(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é mesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

(FREIRE, Paulo, 1999)

RESUMO

REKSUA, Juliana. **A expansão do Ensino Superior Brasileiro e seus programas de financiamento:** entre a democratização e a mercantilização do ensino. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta dissertação de mestrado é dividida em dois artigos independentes. O objetivo principal do estudo é analisar o efeito ambíguo dos programas ProUni e Fies sobre a expansão e democratização da educação superior no país, os quais (i) asseguram emergencialmente o acesso a contingentes populacionais historicamente excluídos da educação superior como ação democratizante; e, ao mesmo tempo, (ii) contribuem de maneira significativa para o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior. No primeiro ensaio, por meio de análise documental, expomos as principais recomendações direcionadas às políticas educacionais para o ensino superior sugeridas pelo Banco Mundial, demonstrando o caráter mercantilista abordado pela agência. Além disso, demonstramos o processo de expansão e diversificação da educação superior e a prevalência do setor privado em detrimento do público, destacando o papel dos modelos de financiamento brasileiros (Fies e ProUni) nessa dinâmica. A principal conclusão do primeiro artigo é que entre os anos 1995 a 2017, o Estado brasileiro gerou um movimento de financeirização da educação superior ao fazer uso das recomendações do Banco Mundial como diretrizes na formulação de políticas educacionais para esse nível de ensino. Isso ocorreu, sobretudo, via ampliação do acesso ao ensino superior via financiamento de vagas públicas em instituições privadas, a partir dos Programas ProUni e Fies. Isso viabilizou a entrada de grupos estrangeiros no mercado educacional brasileiro, desse modo gerando um novo e extenso ciclo no setor com o aumento das fusões e aquisições entre instituições que visam o lucro provido pela venda do direito a educação. No segundo ensaio, investigamos se a expansão da educação superior e das políticas de financiamento de vagas (Programas ProUni e Fies) levam em conta, em sua efetividade, a redução das disparidades educacionais ao longo do país, apresentando-se como uma ação democratizante por parte do Estado. Para isso, testamos a hipótese de convergência condicionada para educação superior para os anos de 1998 e 2017 e estimamos dois modelos de dados *cross section* (2017), a fim de averiguar se os programas de financiamento de vagas colaboram efetivamente para o ingresso e conclusão desse nível de ensino. Ambas metodologias empíricas foram auferidas por meio dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (Inep/MEC), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), pela plataforma de Relações Anuais de Informações Sociais (RAIS) e pelo Portal Brasileiro de Dados Abertos. Neste artigo, encontramos evidências de que está em curso um processo de convergência da educação superior brasileira, em que os programas ProUni e Fies desempenham forte importância nessa tendência de homogeneização desse nível de ensino, colaborando positivamente no que tange o ingresso e a conclusão na educação superior ao longo do país.

Palavras-chave: Educação Superior. Financiamento. Democratização. Mercantilização.

ABSTRACT

REKSUA, Juliana. **The expansion of higher education and its financing programs:** between democratization and mercantilization of education. 2019. 74 f. Dissertation (Master degree) - Paulista School of Politics, Economics and Business, Federal University of São Paulo, São Paulo, 2019.

This dissertation is divided in two independent articles. The main objective of the study is to analyze the ambiguous effect of ProUni and Fies Brazilian programs about the expansion and democratization of the higher education in the country, which (i) ensure emergency access to population quotas historically excluded of the higher education as a democratizing action, and at the same time (ii) contribute in a significant way to the mercantilization and financialisation process of higher education. In the first essay, through documental analysis, we expose the main recommendations directed to education policies for higher education suggested by the World Bank, demonstrating the commercial profile addressed by the agency. Furthermore, we demonstrate the process of expansion and diversification of higher education and the predominance of the private sector in prejudice of public sector, highlighting the roles of the Brazilian financing types (Fies and Prouni) on this trend. The main conclusion of the first article is that between the years 1995 to 2017, the Brazilian State generated a financialisation of the higher education, by the use of the World Bank recommendation as guideline in the formulation of education policies to this level of education. It happened especially by the expansion of the access to the higher education through funding of public vacancies in private institutions, from Prouni and Fies programs. This facilitated the entrance of foreign groups in the education market of Brazil, creating a new and wide cycle in the sector with the increase of fusions and acquisitions between institutions which aim to the profit provided by the selling of the right to education. In the second essay, we investigate if the expansion of superior education and vacancies funding policies (Prouni and Fies programs) consider, in their effectiveness, the reduction of educational disparities along the Brazilian country, presenting themselves as a democratizing action by the Brazilian State. To this end, we test the convergence hypothesis conditioned to higher education to the years of 1998 and 2017 and estimate two cross section data models (2017), with the purpose of ascertain if the vacancies funding programs contribute to the entry and conclusion of this education level. Both empiric methodologies were earned

through the data released by the Brazilian Census of Higher Education (Inep/MEC), by the Brazilian Geography and Statistics Institute (IBGE), by the Annual Relations of Social Informations (RAIS) platform and by the Brazilian Open Data Portal. In this article, we find evidence that a process of convergence of Brazilian higher education is in progress, in which the ProUni and Fies programs execute high significance in the trend of homogenization in this education level, contributing positively to the entry and the conclusion of superior education along the Brazilian country.

Keywords: Higher Education. Financing. Democratization. Mercantilization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Número de novos contratos Fies (1999-2015)	29
Gráfico 2 - Número de novas bolsas ProUni ofertadas (2005-2017)	31
Quadro 1 - Alíquotas e Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria	32
Gráfico 3 - Despesa do Governo Federal com programas de financiamento para a educação superior (em valores nominais, em milhares, 2006-2016)	33
Quadro 2 - Total de matrículas e contratos Fies e ProUni por grupo de ensino – Rede privada Brasil, (2014)	34
Quadro 3 - Fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro envolvendo empresas estrangeiras (2007-2013)	36
Quadro 4 - Aquisições realizadas pelos grupos Anhanguera, Estácio de Sá e Kroton Educacional (2007-2012)	37
Figura 1 - Ingressos em novas vagas em IES nos anos de 1998 (A) e de 2017 (B) por Unidade da Federação – Brasil	44
Figura 2 - Concluintes em novas vagas em IES nos anos de 1998 (A) e de 2017 (B) por Unidade da Federação – Brasil	45
Figura 3 - Instituições de Educação Superior por Unidade da Federação – Públicas nos anos de 1998 (A) e 2017 (B) e privadas nos anos de 1998 (C) e 2017 (D) – Brasil	46
Figura 4 - Distribuição de novos contratos Fies em 2017 (A) e de bolsas ProUni ofertadas em 2017 (B) - Unidades da Federação – Brasil	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas, ingressos e concluintes da educação superior na modalidade presencial – Rede pública e privada (1998 e 2017) por Unidade da Federação – Brasil	43
Tabela 2 - Estatísticas dos dados utilizado na análise descritiva (1998 e 2017) - Unidades da Federação – Brasil	51
Tabela 3 - Estatísticas de especificação dos dados de corte transversal utilizados nas estimativas (1998 e 2017)	53
Tabela 4 - Resultados dos testes de hipótese de Convergência condicionada para ingressos (ICi) e concluintes (ICc)	61
Tabela 5 – Resultados das estimações dos modelos empíricos para ingressos e concluintes (2017).	62

SUMÁRIO

1. Introdução	14
2. A agenda do banco mundial para o ensino superior e suas implicações no Brasil: mercantilização e financeirização	16
2.1 O Banco Mundial e suas recomendações ao Ensino Superior	17
2.2 O percurso do Ensino Superior no Brasil entre 1996 e 2015	25
2.3 A Educação Superior brasileira na Era do Capital Financeiro	33
3. A política de financiamento do ensino superior brasileiro: efetividade frente às disparidades regionais de ingresso e conclusão (1998-2017)	40
3.1 A expansão e distribuição da Educação Superior no Brasil: 1998 e 2017	41
3.2 Metodologia	50
3.2.1 Dados	50
3.2.2 Procedimentos Econométricos	52
3.2.2.1 O Índice de Convergência	52
3.2.2.2 Modelo Empírico	58
3.3 Análise dos Resultados	59
4. Conclusão Final	64
Referencial Bibliográfico	68

1. Introdução

A expansão da educação superior brasileira vem sendo pautada pelos governos brasileiros desde a ditadura militar, estando presente nas políticas públicas federais definidas para esse nível de ensino, sobretudo nos últimos 20 anos. As informações contidas nos Censos da Educação Superior, publicados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que, mesmo existindo períodos de grande expansão do setor público, a predominância é da ampliação de instituições e matrículas no setor privado.

De forma mais específica, entre 1998 e 2017, o número de matrículas na educação superior privada cresceu mais de 370%. Esse caminho de expansão da oferta de vagas privadas foi sinalizado, desde meados da década de 1980, em larga medida, pelas recomendações do Banco Mundial (BM) no que tange ao direcionamento e as ferramentas a serem utilizadas para uma menor atuação Estatal direta no ensino superior.

Foi no âmbito desse processo que o Estado inseriu políticas voltadas ao financiamento de vagas no espaço privado de ensino superior, idealizadas a partir das considerações do Banco Mundial. São elas: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), regulamentado como Medida Provisória em 1999 e sendo estabelecido em 12 de julho de 2001, pela Lei nº 10.26, arquitetado como um financiamento-reembolsável por parte do Estado e o Programa Universidade para Todos (ProUni), implantado pela Lei nº 11.090, de 13 de janeiro de 2005, que, ao contrário do Fies, se dá via financiamento não reembolsável, com bolsas de estudo integrais ou parciais (50%).

Ambos os programas tiveram papel fundamental na expansão do ensino superior privado, que se difundiu em larga e rápida escala principalmente após a consolidação desses programas. É neste ponto que há uma divisão quanto aos reais resultados de ambos programas sobre a expansão e democratização da educação superior no país: ao mesmo tempo que, (i) asseguram emergencialmente o acesso a contingentes populacionais historicamente excluídos da educação superior como ação democratizante, principalmente como mecanismos para o alcance a Meta 12¹ (voltada para a educação

¹ A qual, de maneira geral, prioriza a expansão do número de alunos no ensino superior, tendo como duas de suas estratégias (20 e 9, respectivamente) a “ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento”; e a “ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior” (MEC, 2014). Para maior aprofundamento, ver

superior) almejada pelo Plano Nacional da Educação de 2014; (ii) os programas contribuem significativamente para o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior, servindo como instrumentos de criação de vagas públicas em universidades privadas, permitindo assim a expansão do capital financeiro no setor educacional.

Nesse sentido, para analisarmos a implicação dos programas de financiamento da educação superior brasileira (Fies e ProUni), apresentamos dois ensaios. O primeiro, tem caráter qualitativo e se aplica via análise bibliográfica, sobretudo dos documentos expedidos pelo Banco Mundial para a educação superior dos países periféricos. Busca-se analisar de que forma as recomendações direcionadas por esse organismo tiveram resultado na formulação da política de educação superior brasileira entre os anos de 1995 e 2017, sobretudo no que diz respeito ao mecanismo de expansão desse nível de ensino. O segundo ensaio tem aspecto quantitativo e objetiva, de modo geral, investigar a relação entre a expansão do acesso e conclusão do ensino superior aos programas de financiamento de vagas nesse nível de ensino, principalmente via análise dos microdados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (INEP/MEC).

Neste sentido, o objetivo geral desta dissertação de mestrado, é analisarmos a ambiguidade dos resultados advindos da implementação dos programas de financiamento da educação superior brasileira (Fies e ProUni) que, de um lado são caracterizados como instrumentos de ação democratizante e de outro, vistos como mecanismos de suporte à privatização do ensino superior brasileiro, auxiliando no projeto mercantilista e financeiro para esse nível de ensino.

A dissertação consiste em quatro capítulos: o segundo e o terceiro apresentam os ensaios um e dois, respectivamente, e o capítulo quatro expõe as conclusões e propostas relativas aos ensaios.

2. A agenda do Banco Mundial para a educação superior e suas implicações no Brasil: mercantilização e financeirização

A proposta de reforma educacional conduzida pelo Banco Mundial (BM) entre as décadas de 1980 e 90, deve ser compreendida como resposta do capital à crise estrutural capitalista da década de 1970, que passou a usar instituições internacionais para viabilizar políticas econômicas e públicas. Isso se dá, conforme argumenta Loureiro (2010), na medida em que recomendações do Banco têm conformidade com as exigências do capital. Dito isso, para atender às necessidades da produção e da reprodução do capital, a racionalidade econômica ganhou destaque e os aspectos econômicos se misturaram aos educacionais. De forma a que as políticas educacionais implementadas no Brasil (e em grande parte dos países periféricos), a partir da década de 1990, seguiram as prescrições de políticas educacionais que induzem as reformas associadas ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização foi orientada pela diretriz dada por teorias econômicas ditas pró-mercado.

Essas ações podem ser compreendidas dentro de uma totalidade política vinculada à acumulação do capital, acarretando à desassociação da educação como direito social, especialmente a de nível superior. Vislumbrou-se um processo amplo de financeirização da economia mundial marcado por um conjunto de reformas que logrou a liberalização e desregulamentação dos fluxos financeiros, interligação dos mercados, criação de inovações financeiras e de fundos de investimentos institucionais (SEKI, 2017), movimento este que não deixaria de fora o promissor “mercado” da educação superior brasileira.

É no âmbito desse Estado, “que privilegia a dinamização das virtualidades do sistema de mercado e os processos que visam a acumulação capitalista” (SGUISSARDI, 2015), que as políticas sociais públicas se inserem, tanto a expansão da educação superior como sua democratização. Nesse contexto, consideramos que o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), principais resultados das recentes políticas educacionais brasileiras para esse nível de ensino, atuam como ação democratizante ao assegurarem emergencialmente o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos da educação superior. Todavia, ao mesmo tempo, corroboram significativamente para o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior brasileiro via criação de vagas públicas em

universidades privadas, conforme argumentam Reis e Rodrigues (2006). Nesse sentido, questiona-se: o Estado Brasileiro, entre os anos 1995-2017, fez uso das recomendações do BM a fim de democratizar o acesso ao ensino superior? A hipótese é de que, ao fazer isso, o Estado gerou um movimento de mercantilização seguido por outro de financeirização da educação superior brasileira.

Dito isso, objetivamos neste ensaio analisar o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior brasileiro, enfatizando o papel de ambos programas de financiamento para acesso a esse nível de ensino. A seção 2.1 expõe de forma concisa as principais recomendações direcionadas as políticas educacionais para o ensino superior vindas do Banco Mundial, demonstrando o caráter mercantilista adotado pela agência, demonstrando de que forma a ingerência do Banco Mundial acarretou na desregulamentação dos serviços educacionais - abrindo o setor para o capital financeiro. A seção 2.2 apresenta o processo de expansão e diversificação da educação superior e a ascendência do setor privado em detrimento do público, destacando o papel dos programas de financiamento (Fies e ProUni). E, por fim, a seção 2.3 contextualiza a transferência do fundo público para o setor privado, expondo a entrada de grupos estrangeiros no mercado educacional, fato que favoreceu a concentração e a centralização de capitais, tornando a educação um dos ramos mais rentáveis no setor de serviços, graças a um movimento mercantilista por parte do Estado, que se alicerçou na financeirização desse direito.

2.1 O Banco Mundial e suas recomendações ao ensino superior

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, compreendido como “expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo” (ANTUNES, 1999, p. 31), indica um período assinalado por altíssimos níveis de desemprego, diminuição do consumo e redução das taxas de lucro do capital. Nesse contexto, uma dinâmica de reestruturação da produção e do trabalho foi promovida, visando, principalmente, restabelecer os patamares de acumulação.

A sociedade capitalista em sua versão financeira, no contexto da chamada pós-modernidade, afirma mudanças estruturais sob a perspectiva do modelo neoliberal² de

²

Para um aprofundamento histórico do neoliberalismo, vide Anderson (1998).

sociedade e capital, o qual expande os processos de globalização³ e aumenta o distanciamento entre países, grupos e sujeitos pobres e ricos, processando-se a reforma no Estado e tornando-o menos provedor e mais regulador (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011).

Na América Latina, a nova ordem mundial promoveu mudanças significativas: os países da região controlaram os níveis de preços, fizeram pesados ajustes fiscais e os capitais estrangeiros puderam entrar sem restrição. Porém, a população, principalmente a pobre, arcou com os altos custos dessas reformas: o desemprego e o subemprego se elevaram, assim como a pobreza em termos absolutos e a desigualdade⁴. Por mais convencido que se estivesse quanto às virtudes do pensamento neoliberal, era difícil ignorar o alastramento da miséria na América Latina economicamente liberalizada.

Para não perder o controle do processo de reformas na região, a burocracia internacional sediada em Washington – no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial – passou considerar a incorporação de novos elementos de natureza política e social aqueles de ordem puramente econômica. Dos traços da globalização econômica, sustentada pelo consenso econômico neoliberal Jezine, Chaves e Cabrito (2011) destacam a subordinação dos Estados Nacionais às agências multilaterais que se encontram sob controle majoritário dos Estados Unidos da América (EUA).

Dada essa dinâmica, o Banco Mundial passou a intensificar sua atuação na periferia já a partir de 1980, principalmente, por meio de um discurso que teve na “globalização” os argumentos para a obtenção do consentimento dos países devedores no que tange às recomendações para políticas sociais e educacionais (LOUREIRO, 2010). Desencadeando, de forma mais aguda, na década de 1990, a elevação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais.

³ O termo “globalização”, que apareceu pela primeira vez nas *business schools* americanas por volta de 1980. Referia-se, de início, aos parâmetros pertinentes à ação estratégica do grande grupo industrial e à necessidade deste adotar uma aproximação e uma conduta “globais”, dirigindo-se aos mercados de demanda solvente, às fontes de abastecimento e aos movimentos dos rivais oligopólios. Mais tarde, com a globalização financeira, ele estendeu-se até a visão do investidor financeiro e suas estratégias mundiais de arbitragem entre as diferentes localizações financeiras e os diferentes tipos de títulos (CHESNAIS, 1994). Para o autor, a “globalização” trata-se da “mundialização do capital”.

⁴ De acordo com relatório divulgado pela PNUD (2004, p. 42) no período de 1991-2002: a pobreza chegava a 42,8% da população latina americana, a indigência a 18%, o desemprego urbano a 10,4% e o emprego informal representava mais de 50% na estrutura do trabalho não agrícola.

Assim, a racionalidade do pensamento de mercado teve presença marcante nos documentos expedidos pelo BM, inclusive, nas diretrizes para a área da educação. Demandado pelo desenvolvimento tecnológico, o investimento educacional teve objetivos específicos, visando integrar as classes mais baixas às atividades produtivas no menor tempo e com o menor gasto possível (LOUREIRO, 2010).

Para Chaves (2010), as recomendações expedidas pelo BM têm, como objetivo maior, defender o provisão pelo Estado do ensino básico, deixando os demais níveis educacionais, sobretudo o superior, para a iniciativa privada atender, conforme aponta a própria instituição em texto “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” de 1995:

“En realidad, se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener la preferencia en utilizar los recursos fiscales adicionales disponibles para el sector educativo en muchos países en desarrollo. Este principio se aplica en particular en los países que no han logrado aún acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario. Además, la realidad fiscal abrumadora en la mayoría de los países en desarrollo indica que los mejoramientos de la calidad y el aumento de las matrículas en la enseñanza superior deben lograrse con poco o ningún aumento del gasto público.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

Ainda no mesmo documento, além de fazer um extenso diagnóstico da crise universitária, aponta o *déficit* público crônico de alguns Estados Nacionais como sendo consequência também do suposto excessivo suporte do fundo público à educação superior, defendendo a chamada “Universidade de Ensino”, da qual desapareceria em especial sua atividade-fim: a pesquisa. (BANCO MUNDIAL, 1995).

As estratégias apontam que a maior independência institucional seria o segredo para o êxito da reforma do ensino público superior, especialmente a fim de “diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente” por meio de: (i) modificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob a inferência da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo: os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância (EaD) - os quais poderiam elevar, efetivamente e a baixo custo, o acesso dos grupos desprivilegiados; (ii) a diversificação dos meios de financiamento das universidades públicas por intermédio da participação dos estudantes nos gastos, como a arrecadação de recursos de ex-alunos, o uso de fontes externas e o uso de outras atividades que gerem receitas. Além de prescrever o corte de verbas públicas para as atividades consideradas “não relacionadas com a educação” (alojamento, moradia estudantil e alimentação); (iii) definição das

funções do Estado no sentido de estruturar um novo delineamento político e jurídico que efetivasse as diretrizes privatizantes da educação. E, por fim, (iv) a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior sendo idealizada a partir do eficiente atendimento aos setores privados. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44 e 69).

Em 1996 outro documento foi assinado e publicado pelo Banco, intitulado “*Prioridades y estrategias para la educación*”. Além de trazer a área educacional para o foco das discussões sobre desenvolvimento econômico e pobreza, convoca os Estados, principalmente os periféricos, a reformarem seus sistemas educacionais de modo a sintonizá-los com as transformações econômicas que vinham ocorrendo desde 1980.

“La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Reafirmamos aqui o argumento de que a concepção de educação do BM atribui à educação pública a função de produzir mão de obra adaptada às transformações do mercado de trabalho (LOUREIRO, 2010). Nas palavras do BM:

“La educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27).

Em setembro de 1997, por meio da publicação do “*World Development Report 1997*”, o BM reafirmou a necessidade de participação do Estado para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não como agente direto do financiamento, mas, como um sócio ou elemento catalisador e impulsionador desse processo. Em síntese o documento: (i) incentiva a política industrial; (ii) destaca a eficiência das privatizações das empresas estatais; (iii) introduz o discurso meritocrático para estimular a maior “competência” na administração pública, via um sistema de contratação por mérito e de avaliação de produtividade; (iv) critica o monopólio estatal dos serviços de infraestrutura e social, defendendo uma regulamentação eficaz que aproveite as “forças do mercado” em benefício dos “bens públicos”; (v) estimulando, novamente, parcerias público-privadas. Vide palavras do Banco Mundial (1997, p. 26):

“[...] baseia-se no malogro do mercado e na preocupação com a equidade a justificativa da intervenção do governo. Mas nada garante que essa intervenção

beneficiará a sociedade. O malogro do governo pode ser tão bom quanto o do mercado”. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 26).

Em 1998, o BM divulgou o documento *“The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms”*, que, além de constatar o resultado das recomendações dos documentos anteriores⁵, colocou que essas reformas, em 1998, estariam muito mais “[...] orientadas para o mercado do que para a propriedade pública ou para a planificação e regulação estatais [...]”; e que isto se devia à “[...] crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal [...]”. Foi com esse preâmbulo, de acordo com Sguissardi (2015, p. 4), que o Banco adiantou sua nova tese: o ensino superior seria um bem antes privado que público, porque ele responderia a muitas condições e características de um bem privado “que se pode subordinar às forças de mercado”.

No ano seguinte, o BM lançou outro documento: *“La Educación en América Latina y el Caribe”* (1999, p. xi), tendo como objetivo “ajudar os países da América Latina e Caribe a enfrentarem os desafios educacionais da próxima década”. O texto tece comentários a respeito da evolução do sistema educacional na região na última década, fazendo menção direta à participação do setor privado nessa evolução, trouxe que:

“La participación del sector privado no sólo aumenta el número efectivo de plazas escolares, sino que también mejora la calidad al fomentar la competencia por fondos públicos entre los proveedores públicos y privados.” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 47).

Junto à articulação para ampliar o setor privado neste nível de ensino, houve o reforço ao papel da educação como estratégia de “alívio à pobreza”, ressaltando a concepção de educação reduzida a unicamente instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado, via formação de capital humano, o que, primeiro na leitura de Chesnais (1999), expressava a preocupação com a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter países e regiões à mundialização financeira, e posteriormente na de Lima (2011) tendo como centro dessa política a atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho e no aprofundamento da privatização de setores estratégicos dos países periféricos, como energia, telecomunicações e educação.

⁵ Tais como: expansão de matrículas e de Instituições de Ensino Superior, redução do custo/aluno, orientações e soluções de mercado; diversificação de fontes ou busca de recursos não estatais.

Como bem menciona a autora, uma importante referência da intensificação da mercantilização da educação superior no início do novo século está expressa no documento do BM intitulado “*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*”, publicado em 2002. Nesse documento, reivindicou-se o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e das fontes de financiamento, considerando que os governos dos países periféricos:

“Incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financiera viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos.” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 27).

Cabe destacar que este documento também operou um importante deslocamento da concepção de “educação superior” para educação terciária, na medida em que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado) era considerado de nível “terciário”. Além de apontar, novamente, tendências como “as novas demandas do mercado de trabalho e das novas tecnologias (BM, 2002, p. 24) e dedicar um capítulo ao “enfrentamento dos velhos desafios”, mencionando “um melhor aproveitamento do *know-how* tecnológico emergente” (BM, 2002, p. 13) o associando ao “acesso a novos produtos e serviços de educação à distância” (BM, 2002, p. 180).

Em 2003, o documento publicado pelo BM intitulado “*Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*”, ocupa destaque na trajetória dos direcionamentos à educação superior. Na capa, a foto de um grupo de meninos em frente a um computador. Não há meninas, embora o texto trate reiteradamente da “desigualdade de gênero no acesso” (BM, 2003, p. 16) às tecnologias da informação e da comunicação.

Conforme o título aponta, o surgimento de uma economia global baseada no conhecimento/aprendizagem permanente alinhados a aplicação de novas tecnologias (sendo esses fonte de crescimento e desenvolvimento econômico). O documento destaca a necessidade de oportunidades de aprendizagem mais flexíveis, ao somar a importância atribuída ao setor privado para complementar e contrastar as “instituições tradicionais” – dado o crescimento da demanda e também da “insatisfação com o sistema tradicional de formação e capacitação” (BM, 2003, p. xix) e a discussão a respeito dos gastos para “a capacitação do conhecimento”, o documento desenvolveu extensa argumentação sobre a educação à distância (vide p. 53); seguida de outra referente à figura do setor público quanto à educação, sobretudo superior, e do financiamento dessa aprendizagem se dar

pela combinação de fundos públicos e privados, partindo da necessidade de se estudar uma variedade de formas alternativas de financiamento.

“Las autoridades encargadas de la política necesitan estudiar una variedad de alternativas de financiamiento, que incluyan subsidios, préstamos hipotecarios, contratos de capital humano, impuestos a egresados, planes de amortización según ingresos del prestatario, planes de vales, esquemas de creación de activos y cuentas individuales para aprendizaje.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. xxiv).

O argumento faz menção também ao documento “*Government of the Future*” publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2001, que afirma:

“El Estado deberá jugar un papel más pluralista en la prestación, el financiamiento y la gestión de la formación. Dejará de ser el (cuasi) único proveedor y financiador de la educación y tendrá que cooperar con el sector privado (con las instituciones tanto con fines de lucro como sin éste) y la sociedad civil, utilizando ventaja comparativas y sinergias que conduzcan a alcanzar las metas educativas comunes de manera más eficaz y eficiente.” (OCDE, 2001d, *apud* BANCO MUNDIAL, 2003, p. 67).

Em 2011, o Banco Mundial publica: “*Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020*”, em que a instituição propõe uma nova estratégia para garantir educação para todos, de modo que seja fornecido conhecimento de alta qualidade como base para o desenvolvimento econômico. A educação se mostra necessária devido às constantes transformações do mundo atual, a ascensão dos países de renda média (liderada pela China, Índia e Brasil), os avanços tecnológicos (que tendem a reestruturar os perfis e as qualificações profissionais), assim como os persistentes altos níveis de desemprego, especialmente entre os jovens, que “demonstram o fracasso dos sistemas de educação para formar jovens habilitados para o mercado de trabalho”. (BM, 2011, p. 2).

Seguindo a tendência apresentada nas publicações anteriores, o Banco reforçou a importância do aumento da atuação do setor privado na educação, destacando a relevância da unificação do trabalho do órgão junto do grupo *International Finance Corporation* (IFC)⁶ a fim de fomentar o papel do setor privado na educação e “ayudar a que los países creen entornos de políticas y estructuras normativas que alineen las iniciativas del sector privado con los objetivos educativos nacionales” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

⁶ Criado em 1956, com 176 países membros. Segundo o *site* oficial, tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico através do setor privado, investindo em empresas privadas sustentáveis dos países em desenvolvimento e que tenham acesso limitado ao capital.

Em 2017, seguindo a mesma direção, porém, centralizando o argumento da privatização sobre o ensino superior público, o Banco Mundial divulgou um relatório intitulado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil” que, em termos gerais, prega: (i) a ineficiência do gasto público em educação superior, apontando a possível economia de 50% destes; (ii) a imposição de mensalidades nas instituições públicas (com a proposta de financiamento estudantil por parte das famílias pobres dar-se via Fies e ProUni); (iii) a crítica da rápida evolução da despesa com o ensino superior na última década; (iv) o destaque das IES privadas para triplicar as matrículas no ensino superior nos últimos 15 anos; (v) a argumentação de que os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais que os alunos matriculados nas universidades privadas; (vi) a constatação de que as universidades privadas detêm a maior parte dos estudantes do ensino superior no Brasil; e que, (vii) embora as universidades públicas de modo geral custem mais, o valor agregado por elas se assemelham ao das universidades privadas; e, (viii) a justificativa de que a partir do alto retorno do curso, os estudantes poderão pagar pela própria educação (BANCO MUNDIAL, 2017)⁷.

Esses documentos fazem parte do que Chaves e Amaral (2015, p. 51) chamam de projeto de educação dos organismos multilaterais, que se caracteriza por um “aprofundamento da privatização, pela consolidação de um novo mercado educativo global”, o qual vem se materializando por uma série de reformas educativas na América Latina, induzidas por meio de acordos estabelecidos entre esses organismos e governos, e que visam “emergir a educação no mundo capitalista, que possui como prioridade a obtenção da lucratividade financeira” (p. 51).

Para Leher (1999), o Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao determinar condicionalidades em termos das políticas sociais a serem exercidas pelos países tomadores de empréstimos do FMI e do BM. Essas exigências, portanto, estariam a serviço da intenção do BM de articular o ajuste macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal.

O que, segundo Mota Junior e Maues, (2014), significou, no caso brasileiro a partir do governo Collor de Mello (1990-1992), a radicalização da liberalização da

⁷

Vide a contestação destes e outros argumentos em Amaral, (2017).

economia, com as privatizações dela resultantes e a destruição de um Estado fragilizado inclinado aos preceitos sociais por meio de uma contrarreforma, cujos resultados mais visíveis sobre a educação superior foram o avanço do setor privado, a precarização do ensino público e a incorporação de mecanismos e valores de mercado sobre a gerência, o financiamento e a produção do conhecimento.

2.2 O percurso do ensino superior no Brasil entre 1996 e 2015

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas públicas foram reorientadas para a reforma do Estado, a qual promoveu alterações significativas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão. A reforma do Estado afetou as políticas públicas educacionais, que passaram a estar em sintonia com os preceitos defendidos pelos organismos multilaterais. Tais ações no espaço educacional expressaram-se na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), a qual negligenciou parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁸. (DOURADO, 2002).

A LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, é considerada o marco legal da reforma implantada no país, na qual o Estado assumiu papel central no controle e na gestão das políticas educacionais ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta pela iniciativa privada da educação superior, como pode ser evidenciado no dispositivo legal a seguir:

Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996).

Com esse artigo da LDB, fica clara a política a ser adotada no país no que tange à educação, argumentando que a educação privada deve ser autofinanciada, cabendo à família arcar com seus custos, e o papel do Estado será apenas de regulador desse serviço.

No caso da educação superior, a LDB admitiu a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos, servindo como base para o processo de reforma desse nível de ensino em atendimento às orientações dos organismos multilaterais

⁸ O FNDEP, criado em 1987, foi composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral, com o objetivo de levar à Assembleia Nacional Constituinte uma proposta para o capítulo sobre educação (PINHEIRO, 2015).

internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, em que a lógica mercantilista assume a centralidade. (REIS; RODRIGUES, 2006).

Este reordenamento para a política de oferta de vagas no ensino superior no Brasil favoreceu a expansão do setor privado (já na gestão do presidente FHC houve um aumento expressivo de 102,8% no número de IES privadas e, ao mesmo tempo, houve redução de 7,6% no número de IES públicas no país), o que viabilizou a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com as mesmas fontes de recurso do Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC)⁹ através da Medida Provisória nº 1.827, de maio de 1999, e oficializada em julho de 2001 pela Lei nº 10.260/2001.

Desde sua implementação, as mudanças ocorridas no Programa foram para favorecer e fortalecer a expansão do ensino superior privado, a privatização e a mercantilização da oferta de vagas no ensino superior. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva não interrompeu esta agenda, contrariamente, promoveu a continuidade e o aprofundamento das políticas que favoreceram o setor educativo privado (PEREIRA; GIARETA, 2015), inclusive, via adoção de vários instrumentos legais:

“(...) no governo Lula da Silva (2003-2010), foi a continuidade da política de Estado neoliberal da Terceira Via de imputar ao Estado a desobrigação para com as políticas sociais de caráter universalizante, principalmente através da redução de verbas públicas para o seu financiamento e o estímulo ao empresariamento das atividades sociais.” (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 166 e 167).

Conforme contextualiza Lima (2011), a intensa reformulação da educação superior em nosso país na gestão Lula aconteceu a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, tais como: (i) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), Lei n. 10.861/2004; (ii) o Decreto n. 5.205/204, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; (iii) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.9974/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; (iv) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o

⁹ Cabe destacar que durante o governo militar houve um Programa pioneiro que destinava recurso público direto às IES privadas - Programa Crédito Educativo (PCE), criado em 23 de agosto de 1975, reformulado no governo Fernando Collor, que institucionaliza o “Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes” (CREDUC), por meio da Lei n. 8.436, de 25 de junho de 1992, “sendo este financiado por meio de recursos públicos os encargos educacionais entre cinquenta por cento (50%) e cem por cento (100%) do valor da mensalidade ou da semestralidade, depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do programa” (§ 2º do Art. 2º - Lei nº 8.436/1992). Em 1997, último ano do programa, este apresentava um índice de 83% de inadimplência e até meados de 2003 o CREDUC ainda continha contratos ativos (BARROS, 2003, p. 45).

Sistema Especial de Reservas de Vagas; (v) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; (vii) o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Lei n. 11.079/2004, que trata de uma forte ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; (viii) a política de educação superior à distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decreto n. 5.800/2006 e 5.622/2005; (ix) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.96/2007, e o Banco de Professor-Equivalente; e, (x) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Essas medidas ampliam a ação das fundações de direito privado nas universidades federais, retira das universidades federais a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para fundações de direito privado, legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE), forma condições para diferenciação dos orçamentos das IFES, conforme o índice de produtividade, e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Para Lima (2011), este amplo conjunto de ações pode ser agrupado em quatro grupos: 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro e 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos FHC e Lula.

O governo da presidenta Dilma Rousseff, por sua vez, não apenas manteve a política de expansão do setor privado mercantil do ensino superior, bem como, o reforçou (QUEIROZ, 2015), via ampliações¹⁰ do Programa Universidade Para Todos (ProUni), do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros, e da utilização do ensino à distância como via para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos. (PEREIRA; GIARETA, 2015).

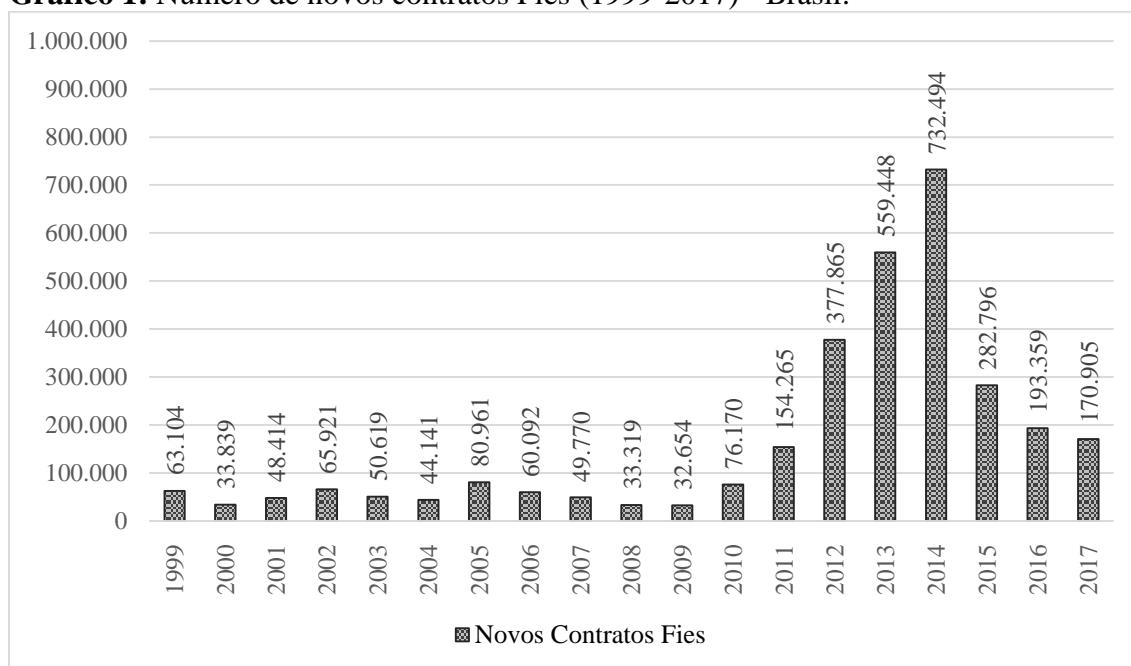
¹⁰ Apresentando um crescimento de aproximadamente 870% nos contratos Fies (1999-2014) e de um pouco mais de 190% no número de bolsas (integrais e parciais) ofertadas pelo ProUni (2005-2014).

Em 2015, com o chamado Novo FIES¹¹, o governo federal estabeleceu regras para a liberação do financiamento de modo a coibir os abusos de valores de mensalidades que algumas IES privadas vinham cometendo. Uma das principais mudanças no Programa foi a elevação da taxa de juros cobrada pelo financiamento do empréstimo, saltando de 3,4% a.a para 6,5% a.a. Também destaca-se o limite de renda per capita familiar do aluno que passou a ser de 2,5 salários mínimos, anteriormente podia chegar até 20 salários. Os cursos prioritários passaram a ser os das áreas de engenharia, formação de professores e saúde (antes não havia critérios). O foco passou a ser cursos com notas 5 e 4 no PNAES. A prioridade para a concessão foram para três regiões do Brasil: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, antes, 60% dos contratos eram de estados do Sul, Sudeste ou Distrito Federal (PEREIRA; GIARETA, 2015), e o prazo para pagamento do contrato passou de duas vezes a duração do curso para três vezes. Essas medidas passaram a vigorar apenas em 2018.

Antes disso, as matrículas com financiamento do Fies passaram de aproximadamente 5% do total das matrículas na rede privada em 2009, para 39% em 2015. O forte aumento ocorrido a partir de 2010 (como se vê no Gráfico 1) é explicado pelas mudanças ocorridas no Programa, passando a dispor de condições financeiras mais benéficas para o estudante, o que permitiu um crescimento em ritmo incompatível com a disponibilidade de recursos no médio e longo prazo, bem como a transferência da parcela relevante dos riscos de financiamento para o setor público.

Entretanto, a queda no total de contratos do Programa consolida o processo de mudanças e restrições pelo qual o Fies passou desde 2015, depois de cinco anos de crescimento vertiginoso no número de contratos. Nos últimos 19 anos, o Programa celebrou aproximadamente 2.981.582 contratos de financiamento, segundo os dados do FNDE; 29,3% deles apenas em três dos anos (2012, 2013 e 2014). Sendo o desenho do financiamento do próprio Programa Fies fortemente passível de crítica a respeito de sua sustentabilidade.

¹¹ No final de 2014 o MEC publicou duas portarias de alteração na regulamentação do FIES, nº 21 e 23: Portaria Normativa nº21, De 26 de dezembro de 2014 Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. E Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014 Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, nº 15, de 8 de julho de 2011, e nº 21, de 26 de dezembro de 2014, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

Gráfico 1: Número de novos contratos Fies (1999-2017) - Brasil.

Fontes: Estatísticas do Fies no sítio do oficial do FNDE (2018) e Consultoria Legislativa: estudo técnico (2017)¹².

Conforme descrevem Nascimento e Longo (2016): como os juros incidentes nesses contratos de financiamento são inferiores à taxa básica de juros estipulada pelo Comitê de Política Monetária (Copom)¹³, ao quitar seu saldo devedor, o beneficiado pelo Fies reembolsa uma quantia maior do que havia tomado emprestado inicialmente. Todavia, inferior ao valor que teria ocorrido se tivesse sido financiado no mercado.

Dessa forma, incidem sobre o Fies taxas de juros inferiores às que o próprio governo paga quando emite títulos para se financiar no mercado, assim sendo, o custo do financiamento é dividido entre o contribuinte e o estudante beneficiado pelo Programa. Em julho de 2018, o MEC¹⁴ divulgou os números referentes à inadimplência do fundo estudantil: 2,7 milhões de contratos e 453 mil estudantes, equivalendo a um débito total de R\$10 bilhões com o fundo. Junto disso, publicou-se a Lei 13.682, que trata dos Fundos Constitucionais de Financiamento e que permite a renegociação das dívidas.

¹² Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/um-balanco-do-fies-desafios-perspectivas-e-metas-do-pne>>

¹³ Em muitos momentos, as taxas de juros incidentes no Fies eram mais baixas até mesmo do que a inflação registrada no mesmo período.

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/65601-estudantes-inadimplentes-poderao-renegociar-as-dividas-com-o-fies-a-partir-do-segundo-semester>>. Acesso em jan. 2019.

Ao contrário do Fies (baseado em um financiamento estudantil), o ProUni surgiu como um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o qual estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas, aos portadores de deficiência e aos autodeclarados negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também é prioridade, tendo como intenção melhorar na qualificação do magistério com possíveis impactos positivos na qualidade e no aprendizado dos alunos da educação básica.

As instituições de educação superior, tanto as sem fins lucrativos quanto as com fins lucrativos, podem aderir ao ProUni (sendo obrigatória a adesão no caso das entidades beneficentes de assistência social) e ficarem isentas dos pagamentos dos seguintes tributos (impostos e contribuições): I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS-PASEP). A legislação estabelece ainda que a isenção "será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas". (BRASIL, 2005).

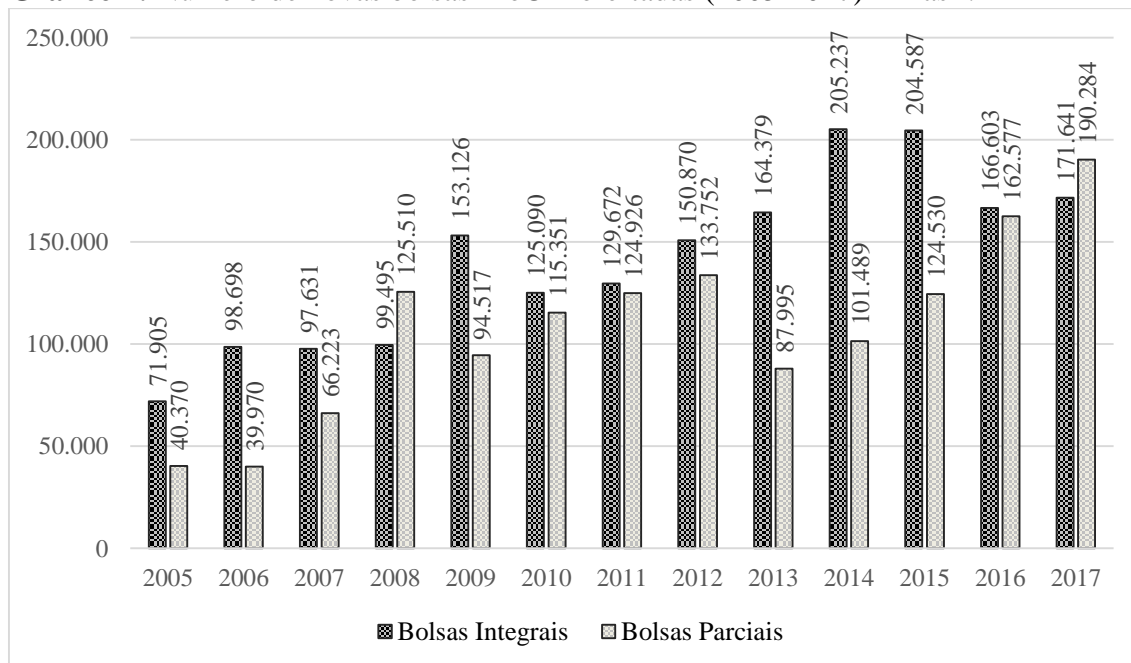
Conforme ilustrado no Gráfico 2, foram oferecidas 3.246.428 milhões de bolsas entre 2005 e 2017, sendo aproximadamente 56,6% bolsas integrais e 43,4% de bolsas parciais (MEC, 2018). As isenções fiscais recebidas pelas IES privadas para ofertar estas bolsas somaram aproximadamente R\$ 8 bilhões em impostos que a União deixou de arrecadar das IES, no período de 2006-2016 (RECEITA FEDERAL, 2018), conforme exposto no Gráfico 3. O benefício é mais representativo para as IES privadas com fins lucrativos, exatamente aquelas que têm os piores indicadores de qualidade de ensino [como exemplo o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)¹⁵ que, para o ano de 2016, a sua média quanto às IES públicas foi de 2,748, sendo o mesmo para as IES privadas igual a 2,472 (INEP, 2018)].

Em paralelo às ações afirmativas que estruturam o Programa, existe a pressão das associações que representam os interesses das IES privadas, justificada pelo número excessivo de vagas criadas nas instituições de ensino pela União. Esse quadro de incerteza colocado diante do setor privado de educação, somado ao grau de inadimplência/desistência dos alunos, faz com que o Programa Universidade para Todos

¹⁵ Para maiores informações à respeito do seu cálculo consultar: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em setembro de 2018.

surja como excelente oportunidade de “fuga para frente”, conforme Carvalho, (2010, p. 10) trata, para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas.

Gráfico 2: Número de novas bolsas ProUni ofertadas (2005-2017) - Brasil.



Fonte: Ministério da Educação (MEC) – Sistema ProUni.

Além disso, a autora chama a atenção para a série de flexibilização de requisitos e sanções e a redução da contrapartida das instituições particulares, na evolução do projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do ProUni. Outra questão apontada é a diferenciação dentre as categorias institucionais, tanto frente às regras de composição de bolsas, quanto da incidência de tributos. Este último, conforme pode ser observado no Quadro 1 elaborado por Carvalho (2010), que compara instituições com fins lucrativos, sem fins lucrativos (confessionais e comunitárias) e entidades filantrópicas, antes e depois da adesão ao programa, discrimina a base de cálculo e as alíquotas dos principais tributos federais nas três categorias de estabelecimentos particulares.

As instituições mais beneficiadas são aquelas que possuem fins lucrativos, que já ficaram isentas, a partir da adesão, de praticamente todos os tributos que recolhiam. As quais, em contrapartida em número de bolsas têm maior flexibilização, já que a barganha se dá por meio de bolsas integrais e/ou parciais, e uso as receita bruta como parâmetro para a concessão de bolsas parciais (50% e 25%)¹⁶.

¹⁶

Para uma análise mais detalhada à respeito, ver Carvalho (2010).

Quadro 1: Alíquotas e Base de Cálculo dos Tributos Federais por Categoria de IES.

Tributos	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos			
			Confessional/Comunitária		Filantrópica	
	Atual	ProUni	Atual	ProUni	Atual	ProUni
IRPJ	25% x lucro	-	-	-	-	-
CSLL	9% x lucro	-	-	-	-	-
COFINS	7,6% x lucro	-	3% x receita	-	-	-
PIS	1,65% x receita	-	1% x folha	-	1% x folha	-
INSS (patronal)	20% x folha	20% x folha	20% x folha	20% x folha	-	-

Fonte: Carvalho, (2010, p. 13).

No que tange às finanças públicas, o impacto principal é a redução da receita tributária. O montante da renúncia fiscal dependerá da adesão e do tipo de instituição que vier a participar do Programa (as lucrativas representam, de acordo com os dados do INEP em 2018, mais de 40% das IES no país, e, em 2014 totalizavam 56% das IES que aderiram ao Programa).

Para Carvalho (2010), do projeto à Lei do ProUni parece ter havido uma adequação de interesses em torno do afrouxamento do instrumento regulatório estatal, transpassado na inexistência de penalidades mais severas pelo descumprimento das regras estabelecidas e ao intervalo temporal para avaliações dos cursos, o que estimula comportamentos oportunistas por parte de instituições de qualidade dúbia.

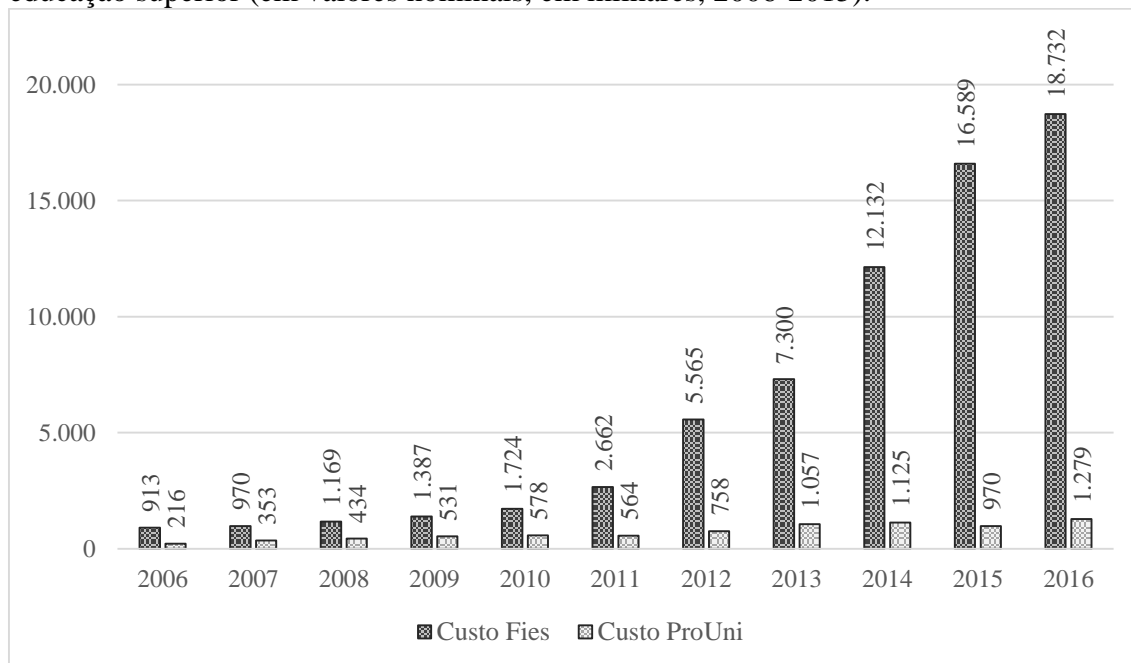
Ademais, quanto à natureza social tanto do ProUni quanto do Fies, há dúvidas quanto a sua efetividade, sendo que a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral/parcial ou de formas de financiamento do custo para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas podem oferecer, como: moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitário, bolsas de pesquisa, transporte acessível, entre outros.

2.3 A educação superior brasileira na Era do Capital financeiro

Como indicado, a expansão da educação superior nos últimos anos aprofundou a hegemonia do setor privado que passou a concentrar significativas fatias do mercado, inclusive com a presença de grupos internacionais operando no Brasil. De acordo com Macedo *et al.*, (2017), trata-se de um fenômeno resultante do alargamento da atuação de grupos financeiros em direção à esfera transnacional com a aquisição e fusão de instituições de ensino superior em todo o mundo. Isso é consequência, em boa parte, da

expansão dos recursos financeiros investidos pelo governo Federal em programas de financiamento para a educação superior nesse período (Gráfico 3).

Gráfico 3: Despesa do Governo Federal com programas de financiamento para a educação superior (em valores nominais, em milhares, 2006-2015).



Fonte: Sistema Siga Brasil, dados e estatísticas do Fies no sítio do oficial do FNDE (2018).

Notas: Deflator do IPCA junho a julho.

Ainda que o número de contratos Fies supere o número de bolsas ProUni, destaca-se a enorme discrepância entre as desonerações fiscais oferecidas em troca das bolsas do ProUni às universidades particulares e o custo do Fies à União - cerca de 9 vezes maior que o primeiro. Se por um lado a justificativa mais instintiva é de que o Fies é um programa de financiamento reembolsável, relembremos dos astronômicos número e valor de inadimplências já evidenciadas na seção 2.2.

É evidente que os programas Fies e ProUni aumentaram o número de estudantes no ensino superior brasileiro via a criação de vagas públicas em universidades privadas. E esse fato ocorreu via volumoso aporte de investimentos (conforme ilustrado no Gráfico 5) e caracterizando um movimento oligopolista no mercado educacional, onde 30% das matrículas de toda a rede privada ficou nas mãos de quatro grupos empresariais e, com isso, o maior número de contratos Fies e ProUni, conforme mostra o boletim publicado pela IDados Inteligência Educacional (2016) referindo-se ao ano de 2014 (Quadro 2).

Quadro 2: Total de matrículas e contratos Fies e ProUni por grupos de ensino – Rede privada, Brasil, 2014.

Grupo	Contratos Fies	% Total	Bolsistas ProUni	% Total	Contrato Fies + bolsista ProUni	% Total	Beneficiados	% Total	Total de matrículas
Estácio	116.011	35%	19.656	6%	123	0%	135.790	40%	335.304
Kroton-Anhanguera	204.387	24%	50.263	6%	2.055	0%	256.705	30%	868.864
Unip	67.492	21%	19.065	6%	-	0%	86.557	26%	328.756
Laureate	38.557	16%	12.351	5%	629	0%	51.537	21%	239.933
Outros	876.699	21%	307.264	8%	25.893	1%	1.209.856	30%	4.094.154
Todos	1.303.146	22%	408.599	7%	28.700	0%	1.740.445	30%	5.867.011

Fonte: IDados Inteligência Educacional, (2016, p. 12).

O que se tem questionado é por que esses recursos (públicos) não são investidos numa política que amplie o acesso às universidades públicas. Pode-se encontrar uma das respostas no relatório do Banco Mundial publicado em 1995 (“*La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*”) anteriormente citado. Nele, “fomentar a maior diferenciação das instituições incluindo o desenvolvimento de instituições privadas” é uma das principais estratégias para a expansão do ensino num momento de “drásticos” reajustes e restrições fiscais. De acordo com o Banco,

"Las instituciones privadas (...) pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 6).

Ademais, o objetivo de assegurar elevado *superávit* primário requer a redução de gastos correntes e de investimento, o que vai em direção contrária do aumento da oferta pela via pública (dada necessidade de crescimento da capacidade instalada e a contratação de pessoal, entre outros). Todavia, qual a razão da guinada desenfreada da compra de vagas públicas em universidades privadas se deu em larga escala sem considerar a lógica de controle de finanças públicas? Será por conta do interesse de parte significativa da população que busca acesso ao ensino de qualidade? Ou será que determinados grupos enxergam no espaço educacional um mercado em potencial e através de pressões (ou coalisões) viabilizaram meios de ganho?

Em meio às transformações mais importantes operadas na educação superior, a mais determinante foi a entrada do ensino superior brasileiro no grande capital (GUIMARÃES, 2018), sob a forma do capital portador de juros e capital fictício¹⁷. O país tem seguido tão à risca esse modelo reformista, que até mesmo o próprio Banco Mundial é um dos seus beneficiários em 2007, a IFC deu um aporte de R\$12 milhões ao Anhanguera Educacional, por meio do Fundo de Educação para o Brasil (FEBR), (GUIMARÃES, 2018). Segundo informações contidas no sítio eletrônico da instituição, esse aporte foi incorporado ao capital social do grupo em troca de participações em ações, o que tornou a FEBR, administrado pelo Banco Pátria (atual Pátria *Investments*¹⁸), o maior acionista do grupo.

Antes disso, no final do ano de 2005, a corporação americana *Laureate International Universities* obteve o controle majoritário de 51% do grupo Anhembi-Morumbi (SEKI, 2017), realizando a primeira fusão via ativos bursáteis na educação superior brasileira (GOIS; TAKASHI, 2005). A aquisição do Anhembi-Morumbi pelo grupo *Laureate* é a primeira grande fusão de capitais na educação superior brasileira e que, rapidamente, foi acompanhada pela formação do Grupo Kroton.

Em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro, do *Advent International*, um dos principais grupos de *private equity* do mundo, que opera valores de ativos em carteira num montante superior à US\$ 31 bilhões¹⁹. Em 2010, o IFC voltou a financiar R\$50 milhões para a Anhanguera, sendo esta a maior instituição privada de ensino superior do país, que em 2014 faria fusão com o grupo Kroton, criando a maior empresa do segmento educacional do mundo, com um valor de mercado estimado de R\$ 22 bilhões (GUIMARÃES, 2018). De acordo com informativo oficial das duas empresas, juntas, elas possuem mais de 800 unidades de ensino superior no país, além de 810 escolas associadas.

¹⁷ Conceito cunhado por Karl Marx no Terceiro Volume d'O Capital (capítulos XXV a XXXI) para designar as formas de "capital bancário" (às vezes designado de "capital monetário" no livro, em oposição ao "capital real" aplicado em atividades produtivas e comerciais) que representam títulos de propriedade sobre a riqueza futura, seja na forma de ações de empresas, duplicatas comerciais ou títulos públicos (BASTOS, 2014).

¹⁸ De acordo com seu endereço eletrônico, a Pátria *Investments* além de ser pioneira em investimentos privados (*private equity*) no Brasil, atualmente é uma das maiores administradoras de investimentos alternativos voltada para os ativos na América Latina.

¹⁹ Dados de *Assets Under Management* (AUM) com dados disponíveis no site da *Advent International* (ADVENT INTERNATIONAL, 2017).

A CM Consultoria destacou a ampliação da participação do capital estrangeiro no ensino superior a partir da segunda metade dos anos 2000, quando observaram a fragmentação do setor e a possibilidade de boas taxas de retorno financeiro (CM Consultoria, 2014). O Quadro 3 mostra as principais transações envolvendo empresas educacionais estrangeiras no país, no período de 2007 a 2013.

Quadro 3: Fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro envolvendo empresas estrangeiras (2007-2013).

Ano	Instituição Compradora	Instituição Adquirida	Valor do Negócio (R\$ milhares)
2007	Laureate	Universidade Anhembi Morumbi	165.000,00
		Business School	-
		Universidade Potiguar	-
		Faculdade dos Guararapes	-
		Faculdade Potiguar da Paraíba*	-
2008	Laureate	Centro Universitário do Norte	-
		Escola Superior de Administração, Direito e Economia**	-
2009	Devry	Faculdade Nordeste	-
2010	Laureate	Centro Universitário Hermínio da Silveira	9.000,00
		Universidade Salvador	100.000,00
2010	Grupo Britânico Pearson	Sistema Educacional Brasileiro	900.000,00
2010	Laureate	Centro universitário Ritter dos Reis	50.000,00
2012	Devry	Faculdade Boa Viagem	-
2013	Laureate	Universidade Anhembi Morumbi	Acima de 400.000,00***
		Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	1.000.000,00

*Hoje Faculdade Internacional da Paraíba; ** hoje Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul;

*** Valor estimado, pois não foi divulgado. Fonte: CM Consultoria (2018).

O Quadro 4 nos permite observar a evolução das aquisições realizadas por três principais empresas/companhias privadas de ensino superior com fins lucrativos, no caso, a Estácio Participações S. A, a Anhanguera Educacional Participações S.A, e a Kroton Educacional S.A (antes da fusão das duas últimas). Em 2013, foram 24 transações e o setor educacional ficou em 10º lugar no *ranking* de melhores investimentos em carteira (KPMG Consultorias, 2013). Na BM&F Bovespa, além da Estácio de Sá Participações, há outros dois grandes grupos de educação superior: GAEC Educação e SER Educacional; juntos esses grupos possuíam R\$ 23.095 bilhões em ativos totais em 2017 (SEKI, 2017).

Ainda cabe mencionar a criação de empresas de consultoria educacional no país (CM Consultoria, Lobo & Associados Consultoria, Hoper Educacional), o forte crescimento do mercado editorial de materiais didáticos para o ensino básico e superior, além da criação, no final do século XX, de universidades corporativas, não reconhecidas pelo MEC, em empresas (nacionais e internacionais), tais como “Accor Brasil, Algar, Amil, AmBev, BankBoston, Elma Chips, Ford, McDonald’s e Motorola” (COSTA, 2016). De acordo com Kingston (2015), as universidades corporativas passaram de 10 em 1999, para 250 em 2009.

Quadro 4: Aquisições realizadas pelos grupos Anhanguera, Estácio de Sá e Kroton Educacional (2007-2012).

Instituição	Nº de aquisições	Recursos Financeiros gastos em aquisições (R\$ (milhões))	Empréstimos e financiamentos (R\$ milhões)	Captação de recursos financeiros associados ao capital próprio (R\$ milhões) *	Soma do lucro Líquido (R\$ milhões)
Anhanguera	38	1.639,8	2.186,2	3.714,2	355
Estácio	21	250,5	561	1.332,5	423,6
Kroton	19	2.320,8	756	1.424,2	254,5

*Destaca-se que para todas as três companhias, boa parte dos recursos financeiros corresponderam a investimentos feitos por estrangeiros.

Fonte: (Apud COSTA, 2016).

É a partir dessas evidências que alguns pesquisadores (LIMA, 2011; CHAVES, 2010; COSTA, 2016) apontam tendências de configurações do ensino superior brasileiro no período recente, voltadas à mercantilização desse nível de ensino. Alguns aspectos são reforçados pelos pesquisadores, tais como: (i) a desvalorização do trabalho docente; (ii) no sucateamento das IES públicas federais -tendência crescente principalmente após a consolidação de uma agenda permanente de austeridade fiscal nos anos recentes, [sobretudo após a aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95)²⁰]; (iii) na inserção de grandes empresas multinacionais resultando na desnacionalização da educação superior e na formação de oligopólios (mais no âmbito das matrículas do que das IES do setor privado); e, (iv) no estabelecimento de leis que favorecem a entrada do capital privado especulativo favorecendo a financeirização do capital de alguns grandes grupos educacionais.

²⁰ Para aprofundamento sobre o tema e seu efeito na educação superior brasileira, vide Dweck, Oliveira e Rossi (2018, p. 34). Disponível em: < http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3-_L9.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

Como exemplos desses últimos, referenciamos a desregulamentação dos mercados de capitais e financeiros, ou, a ampliação dos instrumentos de derivativos, de securitização, de contratos futuros, entre outros²¹. Prática sustentada teoricamente pelas Organizações Multilaterais (OM) como o BM que em suas recomendações: “salientava que o ensino superior era uma área de negócios e deveria ser apropriada como mais um setor de expansão, concentração, acumulação e reprodução do capital” (SEKI, 2017, p. 11).

Para Leher (2003), exclusivamente, a ingerência do Banco Mundial na formulação de princípios para a composição das políticas educacionais brasileiras significou a diminuição do espaço público e a substituição da lógica do público pela do privado, no interior da esfera pública, que se encolhe em face da supremacia das exigências (da acumulação de capital) sobre as necessidades (do trabalhador).

É inegável que o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) asseguram emergencialmente, o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos da educação superior, todavia, enquanto a expansão rápida do sistema público não atende à demanda ainda mais rápida por educação, o capital fictício globalizado encontrou uma fronteira rentável de expansão no ensino superior no Brasil. De acordo com Bastos (2014), dos dez grandes fundos que operam no Brasil, o primeiro (Pátria) foi inaugurado em 2003, mas os demais entraram no negócio comprando participações em grupos de ensino em 2007: *Actis*, *Advent*, *BR Investimentos*, *Cartesian Group*, *Capital Group*, *H.I.G Capital*, *K.K.R*, *GP* e *Kinea*. Mais recentemente, os fundos estão se deslocando mais velozmente para o ensino médio, de línguas e à distância.

Mas, considerando os investimentos em capital fixo, porque estes fundos são materializações do capital fictício? Porque as participações podem ser vendidas com ganhos patrimoniais, antes ou no processo de oferta pública inicial de ações do grupo educacional. Conforme argumenta Bastos (2014), o objetivo é massificar o mercado antes da expansão do sistema público e da saturação da concorrência, barateando mensalidades pela racionalização/terceirização da estrutura de apoio, padronização de material didático, grande tamanho de turmas e precarização das condições de trabalho dos professores. Os gestores dos fundos declararam recentemente que, esgotadas as oportunidades de redução

²¹ Para aprofundamento do tema, na perspectiva crítica, podem-se consultar alguns autores como Almeida e Paulani (2011) e Tavares e Belluzzo (1980).

das mensalidades com corte de custos no contato direto com o professor, é chegado o tempo de reduzir custos ainda mais com o ensino à distância ou finalmente “investir em qualidade” para diferenciar o negócio. Nas palavras de Alexandre Saight, sócio do Pátria:

“Poderíamos desinvestir e até pensamos nisso. Entramos na Anhanguera em 2003, com 9 mil alunos. Hoje são mais de 440 mil. Até onde mais poderíamos crescer? Mas veio o ensino a distância que deu um fôlego de mais cinco ou seis anos para permanecer na empresa e onde enxergamos ser possível melhorar a qualidade do ensino. Gravamos aulas com o Gilmar Mendes (ministro do Supremo Tribunal Federal) e com o Al Gore (ex-vice-presidente dos Estados Unidos) que foram reproduzidas para centenas de alunos. Isso seria impossível em uma aula presencial” (*apud* KOIKE, 2012).

Diante de tantas evidências que apontam em uma só direção, são poucas as dúvidas de que as instituições provedoras do ensino superior são pressionadas a transformar o conhecimento e seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente para obter maior lucro desprezando a qualidade do ensino e seu papel social. Esse processo conta com o forte incentivo dos Poderes Públicos, que estão atrelados à lógica de mercado via políticas direcionadas ao ensino superior.

Cabe enfatizar a força do Poder Executivo Federal quanto às questões associadas à regulação, supervisão e fiscalização desse nível de ensino no país. Com o auxílio desses incentivos, os “empresários da educação” (PAULA, *et al.*, 2018, p. 64), têm conseguido explorar ainda mais esse setor como nicho mercantilista altamente rentável, sobretudo do ponto de vista do capital financeiro.

3. A política de financiamento do ensino superior brasileiro: efetividade frente às disparidades regionais de ingresso e conclusão (1998 e 2017)

No Brasil, uma maior intervenção do Estado para aumentar a escolarização iniciou-se, a partir da década de 1990, período marcado por aumentos expressivos no número de matrículas nas diferentes etapas de ensino, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)²², a qual serviu de base para se delinear as metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE) mais de 20 anos depois. Estes representaram passos decisivos em direção às mudanças que vêm delineando as políticas educacionais no país até os dias atuais.

Dentre os níveis de ensino, a educação superior é aquela que teve sua expansão mais acelerada, principalmente nos últimos 20 anos, impulsionada pelo número cada vez maior de vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Essa dinâmica foi construída em conjunto com políticas públicas que compõe a Meta 12²³ do PNE, a qual, de maneira geral, prioriza a expansão do número de alunos na educação superior. Para isso, duas das estratégias colocadas são:

“(…) ampliar, no âmbito, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20); e ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior (...) (Estratégia 12.9).” (MEC, 2014).

É com forte fomento estatal, que a política pública de financiamento de vagas para educação superior privilegiou a oferta de vagas atendidas pelo setor privado e é a partir da estruturação da mesma que questionamos se o direcionamento dessas políticas leva em conta as disparidades regionais construídas historicamente, no que diz respeito tanto ao ingresso de novos alunos quanto à conclusão nesse nível de ensino, em conformidade com as Estratégias 12.9. Posto que, apesar do aumento expressivo da escolarização da população, a desigualdade educacional no país apresenta lacunas significativas entre os estados e regiões, como vários estudos têm mostrado (BAGOLIN; PORTO JUNIOR, 2003; SULIANO; SIQUEIRA, 2012). Outro questionamento se faz a respeito da colaboração desses programas sobre o ingresso e a conclusão dos beneficiados pelas

²² Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em jan. 2019.

²³ Para maior aprofundamento, ver “Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em set. 2018

bolsas e contratos. As hipóteses são de que os programas de financiamento das vagas na educação superior levam em conta as disparidades regionais, conforme é apontado pelo MEC em “Planejando a Próxima Década”²⁴ (2014, p. 62) e de que esses programas contribuem positivamente para o ingresso e a conclusão da educação superior nos diferentes estados do país.

Sobre a estrutura deste ensaio: a seção 3.1, traz uma análise exploratória e descritiva de alguns dados disponibilizados no Censo da Educação Superior (Inep/MEC) numa perspectiva comparativa dos anos de 1998 e 2017, a fim de perceber como se deu a distribuição dessa expansão da educação superior e das importantes políticas de financiamento das vagas ao longo dos estados brasileiros. A seção 3.2 apresenta as estratégias e procedimentos empíricos para o teste da hipótese de convergência condicionada para ingressantes e concluintes via dados municipais (1998 e 2017) e para a estimativa de dois modelos com dados de corte transversal a nível municipal para o ano de 2017, em que a variável dependente é o número de ingressos (e concluintes) na educação superior e as variáveis explicativas de maior interesse são o número de ingressantes (e concluintes) beneficiados pelo Fies, o número de ingressantes (e concluintes) bolsistas ProUni (integral e parcial), além de outras variáveis aplicadas como controle para a regressão. Finalmente, a seção 3.3 fornece os resultados auferidos via metodologia apresentada e discorre a análise da mesma.

3.1 A expansão e distribuição da Educação Superior no Brasil: 1998 e 2017

Conforte anteriormente enfatizado, uma das grandes marcas do ensino superior no Brasil, na década de 1990 até os dias atuais, foi o processo de expansão. Se tomarmos os dados divulgados pelo Inep, referentes às matrículas totais nesse nível de ensino somente na modalidade presencial, por exemplo, temos um crescimento na ordem de 300% num período de 19 anos, passando de 2.125.958 em 1998, para 8.286.663 em 2017. Na média, as matrículas que em 2017 atingiram o número de 48 por cada mil residentes adultos (considerando o grupo etário de 15 a 59 anos). A questão que ficou é quanto a desigualdade regional na expansão e no acesso a estas vagas, já que existem estados cujos dados são de 9,2 a cada mil residentes estão matriculados no ensino superior, enquanto em outros esse número chega a 166,9 matriculados a cada mil residentes.

²⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em fev. 2019.

A disparidade entre o número de ingressantes também é evidente, segundo o Inep via Censo da Educação Superior, há uma diferença de aproximadamente 952,4% entre os estados com maior e menor número de matriculados por cada mil residentes entre 15 e 59 anos. É importante pontuar que essas diferenças têm como fator estrutural a desigualdade entre os estados no que tange ao número de universidades. Esta diferença já era discrepante em 1998 e, em 2017 foi aprofundada, principalmente na participação das IES privadas, as quais conforme evidenciado por Saviani (2010) foram as maiores responsáveis pelo processo de expansão de vagas no ensino superior.

Em termos de comparação, em 1998, cerca de 60% das matrículas eram oriundas da rede privada²⁵ (1.321.409), em 2017, este percentual chegou a aproximadamente 77% (6.241.307) das matrículas totais, demonstrando um aumento de 78% em números absolutos de pessoas matriculadas entre 1998 e 2017. Essa diferença só não é mais expressiva porque, juntamente com a expansão das IES privadas, houve expansão de vagas nas IES públicas também ao longo desse período²⁶: em 1998 somaram-se 804.729 matrículas nas IES públicas, e, em 2017 esse número saltou para 2.045.356; representando um aumento de 60,66% em números absolutos. Outros números persistentes são os de ingressantes e concluintes desse nível de ensino: entre 1998 e 2017, houve elevação de aproximadamente 77,29% no número de ingressantes via novas vagas e de 77,13% no número de concluintes no ensino superior.

Na Tabela 1 apresentamos os dados referentes ao número de matrículas totais, ingressantes em novas vagas e concluintes para 1998 e para 2017. As variáveis apresentadas foram ponderadas pelo número de residentes na UF no período e depois multiplicadas por mil, para que a análise seja mais interpretativa.

Fizemos a separação entre rede pública e privada para expor o distanciamento na oferta de vagas do público *versus* privado, principalmente dos valores de máximo e mínimo das variáveis, o que também foi ressaltado pelo alto valor dos desvios-padrão. O que denota que a expansão da educação superior ao longo do país como um todo, se deu a partir de sérias discrepâncias entre essas instituições no mesmo espaço geográfico.

²⁵ Dentre universidades, faculdades, centros universitários e estabelecimentos isolados, dados descritos e provenientes no Censo da Educação Superior (Inep-MEC, 2018).

²⁶ Destaca-se aqui o Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para aprofundamento, vide “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012” (MEC, 2012). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em jan. 2019.

Tabela 1: Matrículas, ingressos e concluintes da educação superior na modalidade presencial – Rede pública e privada (1998 e 2017) por Unidade da Federação – Brasil.

Variáveis	Ano Referente	Média	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
Matrículas IES públicas	1998	10,96	6,76	2,22	30,33
	2017	17,95	8,39	4,43	45,70
Matrículas IES privadas	1998	8,56	8,29	0	29,57
	2017	35,53	21,52	4,75	121,17
Ingressantes IES públicas	1998	2,34	1,89	0,01	8,68
	2017	4,37	2,11	1,31	12,03
Ingressantes IES privadas	1998	2,91	2,95	0	9,97
	2017	11,07	6,36	1,39	30,23
Concluintes IES públicas	1998	1,43	0,79	0,05	3,59
	2017	2,29	1,06	0,68	5,82
Concluintes IES privadas	1998	1,35	2,04	0	9,74
	2017	7,28	4,30	0,97	23,78

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Inep (MEC) e DataSUS (Ministério da Saúde), trabalhados pela autora.

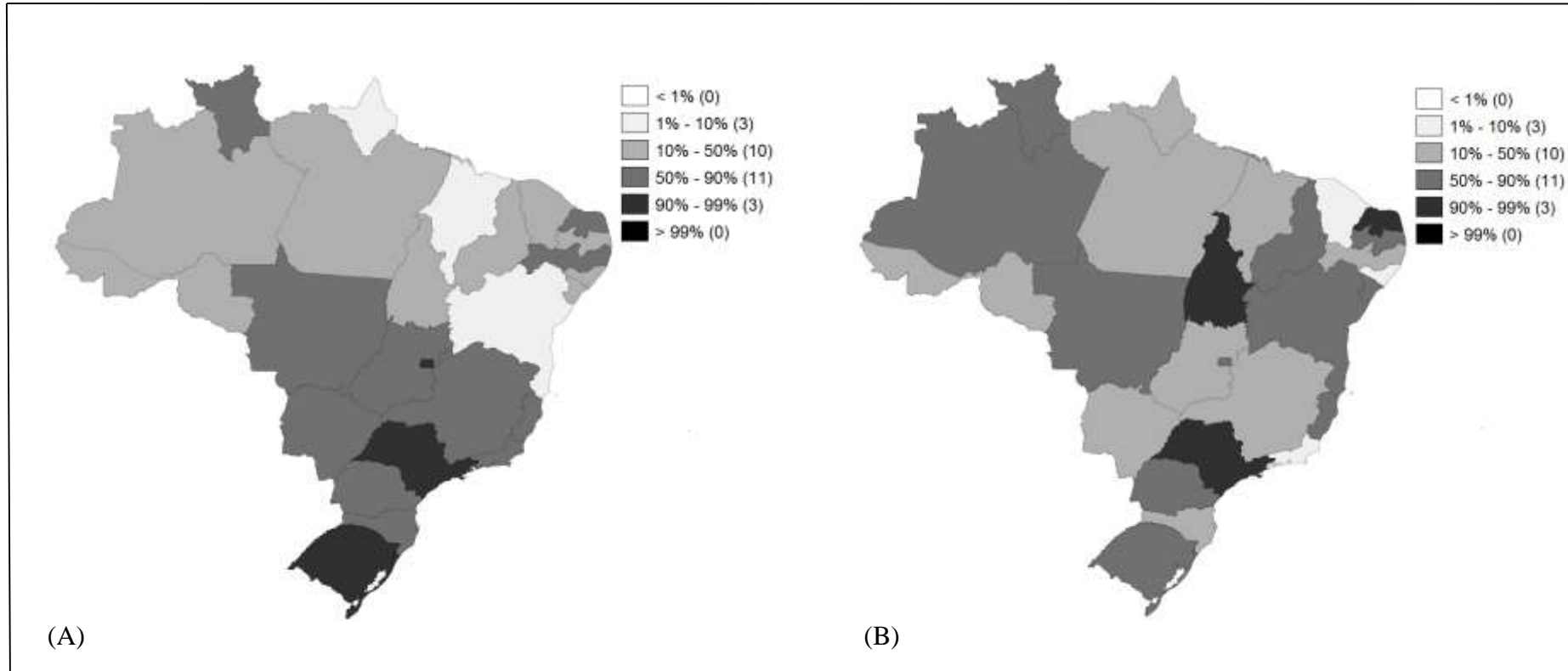
Nota: Variáveis ponderadas pela população da UF – 1998: faixa etária entre 17 e 59 anos e 2017: faixa etária entre 15 e 59 anos (dada disponibilidade dos dados).

Conforme apresentado na Tabela 1, a distribuição foi mais discrepante quando consideramos o número de matrículas provenientes da rede privada de ensino superior em 2017. Na Figura 1, apresentamos a distribuição da proporção de ingressos em novas vagas por residentes (na faixa de 17 a 59 anos) da UF no ano de 1998, no quadrante A e ingressos em novas vagas por residentes (na faixa de 15 a 59 anos) no quadrante B, correspondente ao ano de 2017. Já na Figura 2, têm-se os concluintes por residentes da UF, seguindo a mesma lógica representativa da Figura anterior para 1998 (A) e 2017 (B).

Analisando ambas as figuras constatamos a mesma dinâmica, tanto no ano de 1998 como em 2017, a proporção de ingressantes e concluintes em termos percentuais da população se concentrou em alguns estados, localizados mais intensamente nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. Tal informação aponta fraca tendência de homogeneização no número de matrículas ao longo desse tempo, considerando que, de maneira geral, as maiores proporções tanto de ingressantes como de concluintes se localizam justamente em estados que em 1998 já detinham as maiores taxas.

Distribuição desigual que verificada também quando consideramos as diferenças entre os valores máximos e mínimos entre os estados, o que demonstra a taxa de crescimento ao longo do período. Entre o número de ingressos em 1998, a diferença representa entre os estados foi maior que 500%, sendo que, em 2017 essa diferença foi mais exorbitante, alcançando a magnitude de quase 850% entre o menor e o maior número de ingressos observado entre os estados.

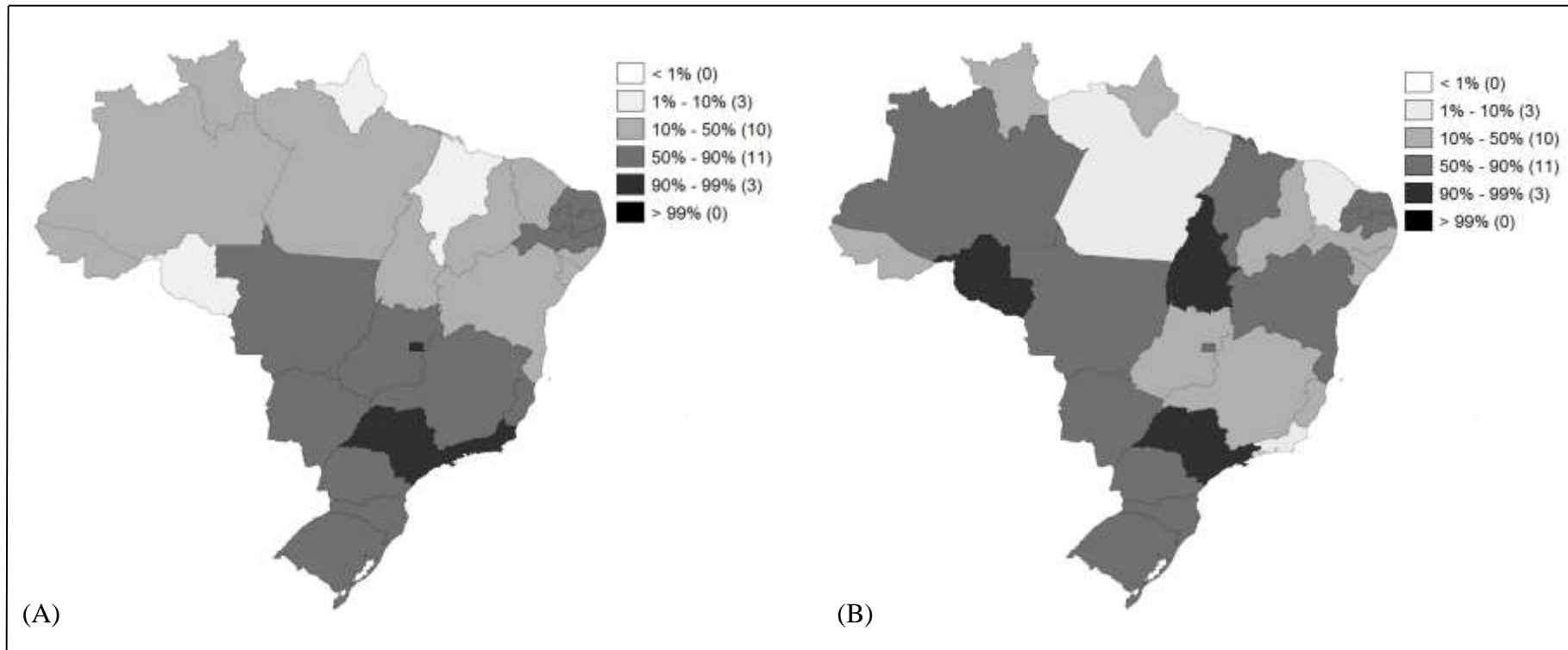
Figura 1: Ingressos em novas vagas em IES nos anos de 1998 (A) e de 2017 (B) por Unidade da Federação – Brasil.



Fonte: Elaborados pela autora com dados do Censo da Educação Superior (Inep) via *software* GeoDa.

Notas: Mapa coroplético em percentílico; variáveis ponderadas pela população da UF – Para o anos de 1998: faixa etária entre 17 e 59 anos e para 2017: faixa etária entre 15 e 59 anos (DataSUS).

Figura 2: Concluintes em novas vagas em IES nos anos de 1998 (A) e de 2017 (B) por Unidade da Federação – Brasil.



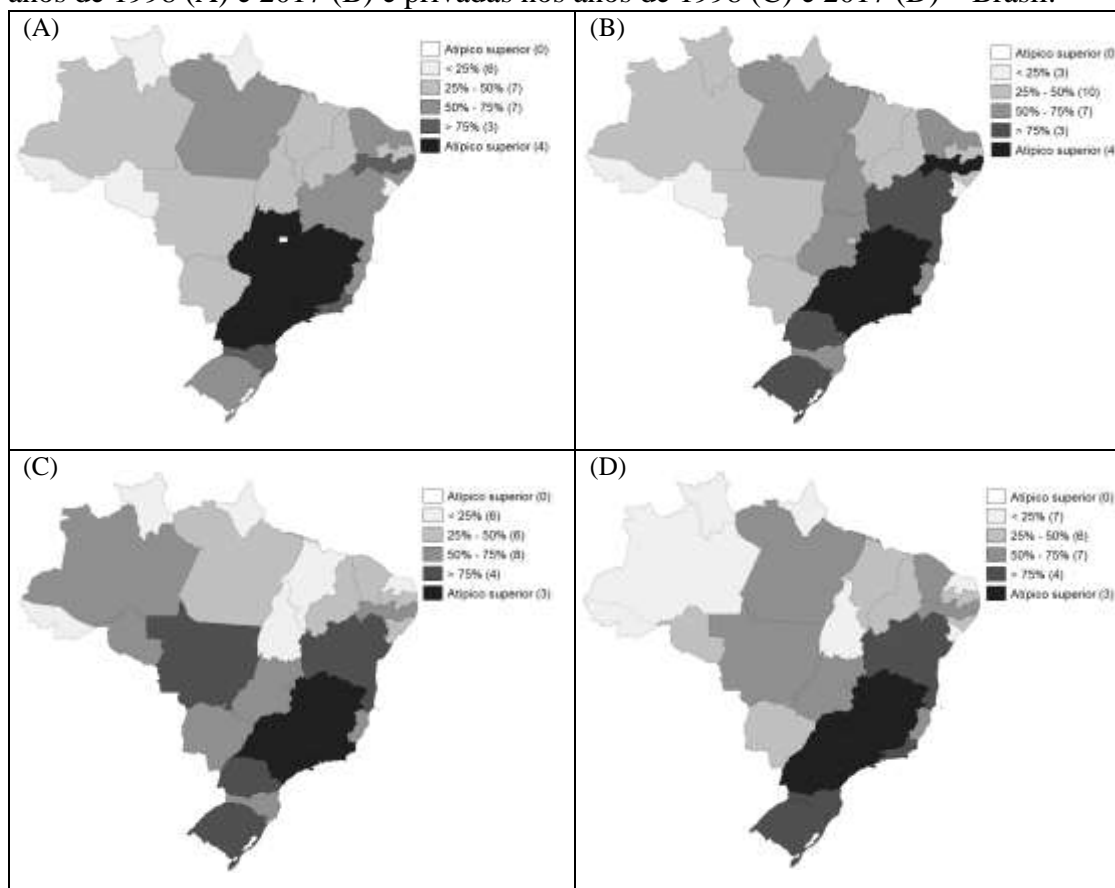
Fonte: Elaborados pela autora com dados do Censo da Educação Superior (Inep) via *software* GeoDa.

Notas: Mapa coroplético em percentílico; variáveis ponderadas pela população da UF – Para o anos de 1998: faixa etária entre 17 e 59 anos e para 2017: faixa etária entre 15 e 59 anos (DataSUS).

Quanto à conclusão do ensino superior, os dados tomam a mesma direção no que tange aos ingressantes: a disparidade entre os estados com maior e menor proporção de concluintes nos anos de 1998 e de 2017 ficam próximas: cerca de um pouco mais de 500%. Vide Tabela 1, essa disparidade entre estados é vista em maior grau na rede privada de ensino.

Ainda que haja considerável discrepância entre os estados quanto os ingressos e concluintes da educação superior em ambos anos, a grosso modo, por meio das Figuras 1 e 2, observamos um melhor alastramento na extensão dos estados do número de ingressos e concluintes nesse nível de ensino. Todavia, é pertinente considerar como a dinâmica de conglomerados educacionais exerce efeito sobre aspectos da desigualdade regional da expansão desse nível de ensino.

Figura 3: Instituições de Educação Superior por Unidade da Federação – Públicas nos anos de 1998 (A) e 2017 (B) e privadas nos anos de 1998 (C) e 2017 (D) – Brasil.



Fonte: Elaborados pela autora com dados do Censo da Educação Superior (Inep) via *software* GeoDa.

Nota: Mapas coropléticos em Box Maps.

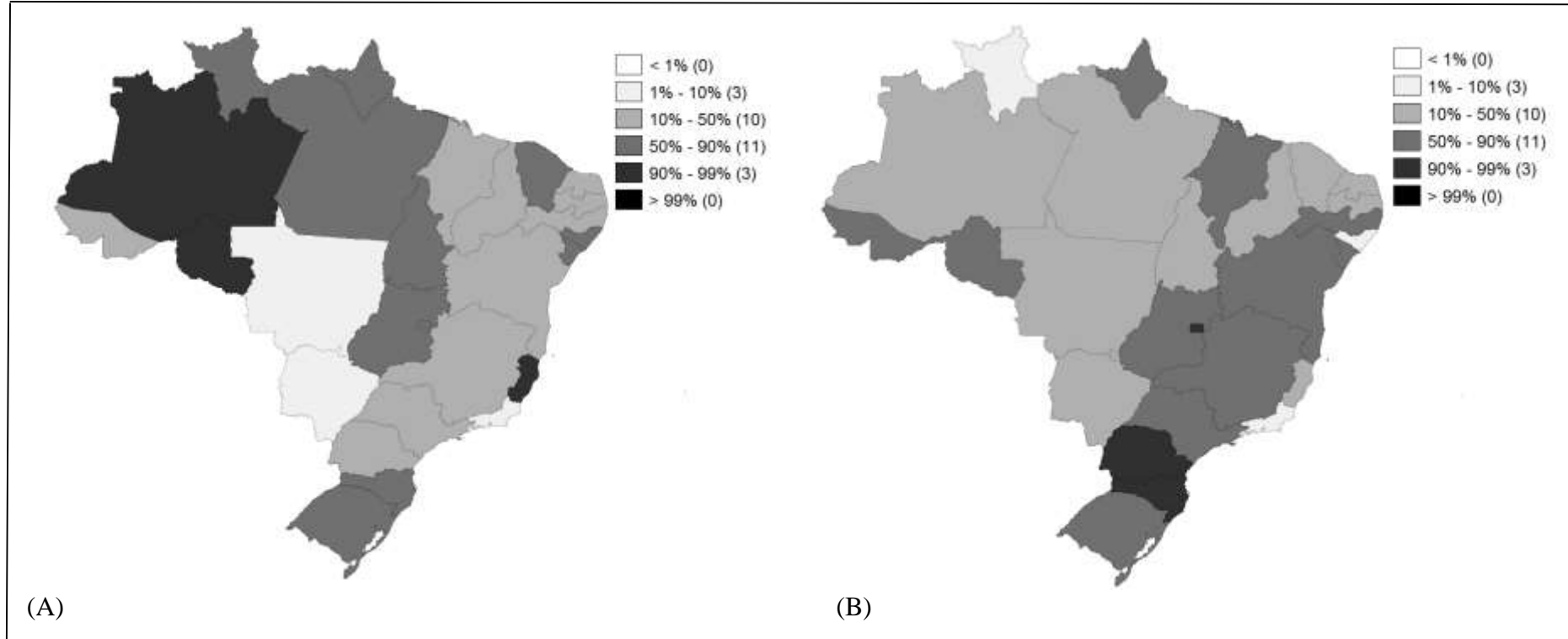
O que percebemos é um movimento de expansão das vagas no ensino superior modelado sob um sistema universitário híbrido e assimétrico, tendo concentrado

especialmente a educação superior nos eixos metropolitanos e mais próximos de polos econômicos, logo, priorizando regiões economicamente mais dinâmicas. A rede privada (quadrantes C e D) centralizou-se mais fortemente em estados capazes de sustentar um mercado de vagas e com capacidade econômica suficiente para custear privadamente o acesso à educação superior. Na rede pública (quadrantes A e B), percebemos o mesmo movimento que na iniciativa privada, todavia, cabe destacar que a expansão das IES públicas se deu a partir de vários formatos, que não podem ser captados na Figura 3, como por exemplo a expansão de vagas, a criação de novos campi e de novos cursos - todos em IES já instaladas, via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007.

No ano de 1998, os cinco estados que detinham o menor número de IES privadas do país eram, por ordem: Roraima, Acre, Amapá, Tocantins e Rio Grande do Norte. Realidade não muito diferente 19 anos depois, sendo em 2017 o estado de Roraima, seguido pelo Acre (9), Amapá (12), Sergipe (16), Amazonas (17) e Tocantins (19). Agora, quanto aos estados com menores números de IES públicas o *ranking* é o mesmo para ambos os anos: Acre, Sergipe, Rondônia, Roraima e Amapá. Ou seja, quanto à escassez de IES (privadas e públicas), os estados do Norte lideram com folga. Como contraponto, os estados que apresentaram o maior número de IES privadas no país em 2017 foram: São Paulo (510), Minas Gerais (273), Paraná (176), Bahia (123) e Rio Grande do Sul (113). Destes cinco, três aparecem entre os mais bem colocados quando consideramos os números de IES públicas em 1998 [São Paulo (47), Minas Gerais (27) e Paraná (22)].

Fica evidente a necessidade de incentivos para melhor distribuição geográfica das IES ao longo do país, priorizando principalmente os estados do Norte, que conforme os dados apresentados, foram historicamente deixados de lado quanto às ações de ampliação. O que nos faz questionar que, se é, principalmente, via expansão da rede privada de ensino que ocorre a ampliação do acesso à educação superior, como criar condições para ampliar as vagas em IES privadas justamente nessas regiões mais carentes? Mais que isso: como as políticas públicas formuladas para democratizar o acesso ao ensino superior mediante financiamento das vagas nas redes privadas (Fies e ProUni) se distribuem, considerando a escassez das IES em regiões que, historicamente, mais carecem de oportunidades de acesso? Vejamos na Figura 4 como esse arranjo se deu geograficamente ao longo do país.

Figura 4: Distribuição de novos contratos Fies em 2017 (A) e de bolsas ProUni ofertadas em 2017 (B) - Unidades da Federação – Brasil.



Fonte: Elaborados pela autora com dados do Censo da Educação Superior (Inep) via *software* GeoDa.

Nota: Mapas coropléticos por percentílico; variáveis ponderadas pela população da UF – Para o ano de 1998: faixa etária entre 17 e 59 anos e 2017: faixa etária entre 15 e 59 anos (DataSUS).

Antes da análise, cabe lembrar que os dados são referentes apenas ao ano de 2017 e que devemos considerar que, ainda que a ponderação das variáveis (ProUni e Fies) pelo número de residentes adultos diminua a implicação de desigualdade entre as especificidades de cada estado, a distribuição não heterogênea das IES privadas exerce efeito direto na distribuição do número vagas financiadas, o que nos induz esperar um impacto geograficamente concentrador de ambas políticas, Fies e ProUni. Todavia, o que se demonstra na Figura 5, curiosamente, não é isso.

Analiseemos primeiro a configuração dos dados dos contratos firmados em 2017 via Fies. A quantidade de financiamentos pelo Fies, de vagas no ensino superior em 2017, totalizou 258.391 contratos. Desse número, em dados brutos, temos o que era esperado: os estados com IES privadas mais numerosas são os que mais receberam a destinação desses contratos (São Paulo, Minas Gerais e Bahia, respectivamente).

Entretanto, ao levarmos em conta o número de residentes adultos nesses estados, essa tendência não fica evidente. É então que os estados localizados ao Norte, proporcionalmente, receberam maior atenção quanto o destino desses financiamentos para acessar o ensino superior. Destaca-se os estados com os maiores números: Amapá com 5,6 novos contratos firmados para cada mil residentes e o Acre com 4,5, contra São Paulo (1,1) e Santa Catarina (1,3), que aparecem com os menores números de contratos por mil residentes adultos no ano de 2017.

Em relação ao financiamento não reembolsável, conforme visto na Figura 5, a distribuição acontece de forma inversa à demonstrada com os contratos Fies: estados que tiveram maiores números de novos contratos Fies, foram os que receberam menor oferta de bolsas ProUni e vice-versa. Destaca-se a região Sul, onde somente os estados de Santa Catarina e Paraná totalizaram cerca de 12% do número total de novas bolsas ProUni oferecidas ao longo de todo país (considerando-se a população residente nas Unidades da Federação), ficando apenas atrás do Distrito Federal, que sozinho alcançou 15% desse número. Com relação aos estados com menor número de direcionamento de bolsas de estudos ProUni, a região Norte é a mais representativa, onde os sete estados totalizam cerca 20% do total considerado.

Logo, cabe refletir: por que a política de financiamento estudantil reembolsável (ainda que subsidiada) destina-se em maior número à região que, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE (2017), teve o menor rendimento médio real domiciliar per capita do país (R\$772,00). Enquanto a

região sudeste, que auferiu maior rendimento médio real domiciliar per capita (R\$1.242,00) em 2017 foi a maior beneficiada, em termos relativos à população residente adulta nas UFs, pela oferta de bolsas de estudos (integrais e parciais) não-reembolsáveis? Fato que acentua a desigualdade de acesso às vagas de ensino superior entre as regiões.

Ressaltamos que este estudo está limitado ao ano de 2017, e essa dinâmica pode ocorrer de forma aleatória no ano descrito, mas ainda assim, entendemos que as Estratégias 9 e 20 da Meta 12 do PNE (2014), além de considerar a ampliação dos Programas Fies e ProUni também deveriam considerar a forma como a distribuição dessa expansão se deu e a quem ela foi destinada.

3.2 Metodologia

3.2.1 Dados

A principal fonte de dados utilizada para alcançar os objetivos deste estudo foi o Censo da Educação Superior (microdados) divulgado pelo Inep (MEC), já dados utilizados para captação de características municipais atribuídas às variáveis de controle foram coletados junto ao IBGE, ao Portal Brasileiro de Dados Abertos e ao DataSUS.

Para a análise exploratória apresentada na seção 3.1, os dados foram agregados por estado, portanto, as variáveis (com exceção do número de IES) foram ponderadas pela população residente na UF nos anos de 1998 e 2017, e, o valor correspondente foi multiplicado por mil. Cabe destacar que população utilizada na ponderação dos dados de 1998, refere-se aos residentes na UF na faixa etária de 17 a 59 anos e, para o ano de 2017, a ponderação foi feita utilizando a faixa etária de 15 a 59 anos (dados disponibilizados no sítio eletrônico do DataSUS). Assim, a análise evidencia a exposição dos dados como proporção a cada mil residentes adultos na UF no ano correspondente.

Cabe mencionar que, como a intenção da análise é verificar se a distribuição das políticas de financiamento para o ensino superior leva em conta as disparidades para o acesso e conclusão desse nível de ensino, a variável Fies (Tabela 2) diz respeito aos novos contratos iniciados em 2017, independente se o beneficiado é ingressante na modalidade de ensino. Já a variável ProUni (Tabela 2) refere-se às bolsas ofertadas, no ano de 2017, não necessariamente preenchidas por alunos.

Tabela 2: Estatísticas dos dados utilizado na análise descritiva (1998 e 2017) – Unidades da Federação – Brasil.

Variável	Descrição	Ano	Média	Desvio-Padrão	Mín	Máx
Matrículas	Média de matrículas presenciais nas IES (públicas e privadas) na UF ponderada pela população da UF	1998	20,53	9,81	3,08	42,77
		2017	53,48	28,25	9,19	166,87
Ingressos	Média de ingressos em novas vagas nas IES (públicas e privadas) da UF ponderada pela população da UF	1998	6,43	3,09	2,23	13,47
		2017	15,44	7,80	2,70	42,26
Concluintes	Média de concluintes nas IES (públicas e privadas) da UF ponderada pela população da UF	1998	2,46	1,14	0,90	5,83
		2017	9,57	5,0	1,66	29,60
IES públicas	Número de instituições públicas de ensino superior na UF	1998	7,78	10,07	1	43
		2017	10,96	19,39	2	101
IES privadas	Número de instituições privadas de ensino superior na UF	1998	22,62	56,86	0	279
		2017	79,70	103,98	4	510
Fies	Média de novos contratos Fies ponderada pela população da UF	2017	2,35	0,85	0,93	4,60
ProUni	Média de novas bolsas ofertadas (parciais e integrais) na UF ponderada pela população da UF	2017	2,35	1,70	0,89	9,88

Fonte: microdados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Inep (MEC), SisFies (MEC), Portal ProUni (MEC) e DataSUS (Ministério da Saúde), trabalhados pela autora.

Notas: Todos os dados são referentes à modalidade presencial de ensino e, com exceção das IES, estão ponderados pela população residente (em 1998 de 17 a 59 anos e em 2017 de 15 a 59 anos) e multiplicados por mil.

A Tabela 3 apresenta a estatística descritiva das variáveis utilizadas na especificação dos modelos de convergência regional para as vagas no ensino superior e do modelo *log-log* de corte transversal para o ano de 2017, descritos em 3.2. Os dados referentes às regressões são apresentados à nível municipal.

Quanto aos modelos de convergência condicionada, o de ingressantes foi constituído por 437 municípios e o de concluintes por 367. Isso se deve à necessidade de que os dados municipais de 1998 correspondessem aos mesmos em 2017. Portanto, ainda que os dados auferidos via Censo da Educação Superior (INEP, 1998 e 2017) fossem obtidos de forma padronizada na composição dos questionários, em 19 anos, também existem diferenças geográficas dada criação de municípios ao longo do período, o que faz com que a correspondência entre os municípios nos dois pontos do tempo (1998 e 2017) seja dificultada. Por essas razões obtivemos os respectivos números de municípios

amostrais. Já para a estimação do modelo *log-log* de corte transversal para ingressantes e concluintes no ano de 2017, o número de municípios foi 697 para ingressos e 641 para concluintes, diferença dada pela disponibilidade de dados auferidos via Censo da Educação Superior. Para esses modelos, diferente da análise descritiva dos dados, são considerados os números de contratos Fies e de bolsas ProUni que financiaram somente as vagas de ingressantes e concluintes no ano de 2017, conforme apresentado na descrição das variáveis (Tabela 3).

3.2.2 Procedimentos Econométricos

Os procedimentos econométricos se darão em duas partes. A primeira com o teste de convergência dos municípios brasileiros no que tange ao ingresso e conclusão na educação superior via Índice de Convergência condicionada, ambos considerando o ano de 1998 o período inicial e de 2017 o final. A hipótese testada é a de que as localidades que inicialmente (1998) tinham uma menor participação de ingressantes (e concluintes) na educação superior, tiveram uma taxa de crescimento maior da inserção (e conclusão) quando comparadas às que detinham maior número de ingressantes e concluintes na educação superior e vice-versa. Na segunda, foram estimados dois modelos de regressão linear *log-log* por MQO, para ingressantes e concluintes no ensino superior para o ano de 2017.

3.2.2.1 O Índice de Convergência

No que se refere à literatura empírica, os esforços dos pesquisadores em crescimento econômico [onde o estudo pioneiro na estimação do Índice de Convergência, dentro da teoria econômica, vincula-se com a hipótese de retornos marginais decrescentes para o capital na função de produção do modelo de crescimento neoclássico de Solow (1956)], buscam validar uma das três versões da chamada hipótese da convergência (1): i) na convergência β absoluta ou incondicional, em que as rendas per capita dos países convergem para um único estado estacionário independentemente de suas condições iniciais; e, ii) com a convergência β condicional, onde as rendas per capita dos países que possuem características estruturais idênticas (preferências, tecnologia, taxa de crescimento da população, taxa de poupança) convergem no longo prazo, independentemente das condições iniciais.

Tabela 3: Estatísticas de especificação dos dados de corte transversal utilizados nas estimativas a nível municipal (1998 e 2017).

Variável	Descrição	IC				Log-log			
		Média	Desvio-padrão	Mín	Máx	Média	Desvio-padrão	Mín	Máx
Tx_Ingressos	Logaritmo da razão entre ingressos de 2017 e 1998, ponderado pelo espaço de tempo entre os anos (19)	0,0101	0,4056	-0,2007	0,7843				
Tx. Concluintes	Logaritmo da razão entre concluinte de 2017 e 1998, ponderado pelo espaço de tempo entre os anos (19)	0,0162	0,0280	-0,0976	0,1373				
Ingresso	Ingresso no ensino superior por meio de processo seletivo de vaga nova 1998 e 2017, respectivamente.	0,0217	0,0375	0,0001	0,6085				
		0,0492	0,1173	0,0001	1,1234	0,0302	0,0774	0,0001	1,4403
Concluinte	Concluinte do ensino superior em 1998 e 2017, respectivamente.	0,011	0,0263	0,00001	0,2312				
		0,04366	0,1866	0,00002	2,0510	0,0105	0,0217	0,00005	0,3729
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	Ingresso que utiliza o Fies como forma de financiamento estudantil no ano de 2017.	0,0013	0,006	0	0,1177	0,0011	0,0021	0	0,0361
	Concluinte que utiliza o Fies como forma de financiamento estudantil no ano de 2017.	0,0133	0,1456	0	0,0848	0,0114	0,0179	0	0,2202
ProUni	Ingresso bolsista (integral ou parcial) do ProUni no ano de 2017	0,0014	0,0038	0	0,0514	0,0012	0,0048	0	0,0916
	Concluinte bolsista (integral ou parcial) do ProUni no ano de 2017	0,0070	0,015553	0	0,2155	0,0059	0,0176	0	0,2982

Apoio Social	Ingresso beneficiado por algum apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência), em 2017.	0,0025	0,0276	0	0,5680	0,0018	0,0038	0	0,0522
	Concluinte beneficiado por algum apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência), em 2017.	0,0012	0,0112	0	0,2129	0,00086	0,0086	0	0,2129
Reserva étnica	Ingressos por meio de programa de reserva de vagas étnicas, em 2017.	0,0007	0,0031	0	0,0404	0,0005	0,0026	0	0,0404
Reserva pública	Ingressos por meio de programa de reserva de vagas estudante procedente de escola pública, em 2017.	0,0012	0,0276	0	0,5680	0,0008	0,0038	0	0,0522
Despesa Educação	O valor total gasto em educação no município (sem pagamento de pessoal) em preços de julho de 2018, nos modelos para ingressos.	15.419,17	303.245,6	0	6.339.665	10.700,25	240250	0	6.339.665
	O valor total gasto em educação no município (sem pagamento de pessoal) em preços de julho de 2018, nos modelos para concluintes.	18.203,39	330.895,2	0	6.339.665	11.428,64	250.520,4	0	6.339.655
Beneficiados PBF	Número de beneficiados pelo Programa Bolsa Família no município em dezembro de 2017, nos modelos para ingressos	0,0490	0,0388	0,0026	0,1980	0,0508	0,0392	0,0026	0,2160

	Número de beneficiados pelo Programa Bolsa Família no município em dezembro de 2017, nos modelos para concluintes	0,0439	0,0340	0,0037	0,1960	0,0492	0,0391	0,0026	0,2411
Emprego Total	Número total de empregos formais nos municípios no ano de 2017, nos modelos para ingressos	0,2273	0,0941	0,0017	0,6492	0,1928	0,0811	0,0017	0,6633
	Número total de empregos formais nos municípios no ano de 2017, nos modelos para concluintes	0,3681	0,1390	0,0026	1,0439	0,3459	0,1604	0,0026	1,6656
População	População municipal total estimada para o ano de 2017, nos modelos para ingressos	256.657,3	738.245,5	8.172	1,21e+07	190831,1	593532	3240	1,21e+07
	População municipal total estimada para o ano de 2017, nos modelos para concluintes	288.151,4	800.892,8	18.400	1,21e+07	201.994,4	617.547,4	3240	1,21e+07
Área Geográfica	Área geográfica dos municípios em km ² , nos modelos para ingressos	2.397,66	9.254,46	15.331	159.533,3	19.064.711	7.514,177	15,331	159.533,3
	Área geográfica dos municípios em km ² , nos modelos para ingressos	1.923,06	4526,656	15,331	64.721,72	1.683,06	4.441,03	15,331	64.721,72

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior de 1998 e 2017 divulgados pelo Inep (MEC), IBGE e Portal Brasileiro de Dados Abertos.

Notas: Todas variáveis estão ponderadas o número da população municipal na faixa etária de 17 e 59 anos, para 1998 e de 15 a 59 anos para 2017; com exceção das taxas de ingressos e concluintes, população estimada, área geográfica e dos beneficiados pelo PBF. Este último está ponderado pela população total estimada do município.

A hipótese de β convergência é tradicionalmente testada na literatura por meio de uma regressão do tipo *cross-section* com dados de renda para países ou regiões, utilizando-se como variável dependente a taxa de crescimento da renda per capita (ou da renda por trabalhador) para o período de análise e o nível da renda per capita inicial (ou da renda por trabalhador inicial) como variável explicativa.

Conforme evidenciam Bertussi e Figueiredo (2009), para que ocorra β convergência absoluta, o coeficiente estimado dessa regressão deve ser negativo, ou seja, deve-se encontrar uma relação negativa entre o nível inicial de renda e sua taxa de crescimento. Todavia, esse tipo de estimação é mais adequada quando as regiões testadas formam um grupo mais homogêneo, com diferenças pequenas em suas características estruturais. Quando a amostra testada é heterogênea, caso deste estudo, a hipótese de convergência β condicional é a mais apropriada. Para testar essa hipótese, utilizamos a regressão de crescimento tradicional, porém adicionamos como variáveis explicativas algumas variáveis de controle relativas ao estado estacionário de cada região. Nesse caso, um coeficiente estimado negativo significa que economias mais distantes de seus estados estacionários crescem a uma taxa maior.

A partir do modelo apresentado por Bertussi e Figueiredo (2009), o modelo de hipótese de convergência pode ser representada pela equação (1) em que a variável dependente é a taxa de crescimento da renda por trabalhadores para o país i no período T ; y_{0i} é o nível inicial da renda por trabalhador para o país i e Z_i denota uma série de variáveis que controlam para o nível da renda por trabalhador do país i no seu estado estacionário.

$$g_{yiT} = \frac{\log(y_{Ti}/y_{0i})}{T} = \beta_0 + \beta_1 \log(y_{0i}) + \beta_2 Z_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

Em nossa estimativa para o teste da hipótese β convergência condicionada para ingressos ($IC_{ingr2017}$), em (2), a variável dependente é o logaritmo da taxa de crescimento do número de ingressos por meio de vagas novas (1998-2017) no ensino superior presencial para o município (i) no período t (19 anos), sendo a variável explicativa o número de ingressos no ensino superior no município (i) no ano de 1998 ($ingr_{1998i}$), a qual deve apresentar sinal negativo para confirmar a hipótese de β convergência.

As variáveis condicionantes se justificam em dois grupos. O primeiro referente à algumas políticas voltadas exclusivamente à educação superior e se aplicam diretamente aos indivíduos, sendo: os ingressos que utilizam o Fies como forma de financiamento

estudantil ($Fies_i$), ingressos bolsistas na modalidade integral ou parcial do ProUni ($ProUni_i$), ingressos beneficiados por algum apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas de trabalho e/ou permanência ($Apoio_i$), ingressos por meio de reserva de vagas étnicas ($Res. étnicas_i$), ingressos por meio de programa de reserva de vagas estudante procedente de escola pública ($Res. púb_i$). No segundo grupo, as variáveis de controle foram coletadas a partir da disponibilidade de dados recentes e tem como objetivo demonstrar características sócio-econômicas dos municípios da amostra, são elas: a despesa com educação, não considerando o pagamento de pessoal ($Desp. Educ_i$), o número de beneficiados pelo Programa Bolsa Família (PBF_i), o número de empregos formais ($Emprego_i$), a população estimada (Pop_i) e a área geográfica do município ($Área_i$).

$$IC_{Ingr\ 2017} = \frac{\log(ingr_{2017\ i}/ingr_{1998\ i})}{T} = \beta_0 + \beta_1 \log(ingr_{1998\ i}) + \beta_2 \log(Fies_i) + \beta_3 \log(ProUni_i) + \beta_4 \log(Apoio_i) + \beta_5 \log(Res. étnicas_i) + \beta_6 \log(Res. púb_i) + \beta_7 \log(Desp. Educ_i) + \beta_8 \log(PBF_i) + \beta_9 \log(Emprego_i) + \beta_{10} \log(Pop_i) + \beta_{11} \log(Área_i) + \varepsilon_i \quad (2)$$

Todas as variáveis foram logaritmizadas, conforme sugere metodologia de Bertussi e Figueiredo (2009) em (1) e ponderadas pelo número da população do município na faixa etária de 17 e 59 anos para o ano de 1998 e de 15 a 59 anos para 2017; com exceção da população estimada, área geográfica e da variável de beneficiados pelo PBF, que está ponderada pela população total estimada do município.

Para o teste de hipótese da convergência de concluintes ($IC_{concl2017}$), em (3), a variável dependente é a taxa de crescimento no número de concluintes do ensino superior presencial para o município (i) no período t (19 anos), e as variáveis de controle na amostra de domicílios são as mesmas utilizadas em (2), mas agora referente aos alunos concluintes, com exceção das variáveis de reservas de vagas étnicas e oriundos de escolas públicas pois entendemos que tratam especificamente de políticas de acesso ao ensino superior, não exercendo possível efeito na conclusão desse nível de ensino.

$$IC_{concl\ 2017} = \frac{\log(concl_{2017\ i}/concl_{1998\ i})}{T} = \beta_0 + \beta_1 \log(concl_{1998\ i}) + \beta_2 \log(Fies_i) + \beta_3 \log(ProUni_i) + \beta_4 \log(Apoio_i) + \beta_5 \log(Desp. Educ_i) + \beta_6 \log(PBF_i) + \beta_7 \log(Emprego_i) + \beta_8 \log(Pop_i) + \beta_9 \log(\acute{A}rea_i) + \varepsilon_i \quad (3)$$

Em que, (*Fies_i*) refere-se aos concluintes que utilizam o Fies como forma de financiamento estudantil, (*ProUni_i*) concluintes bolsistas na modalidade integral ou parcial do ProUni, (*Apoio_i*) concluintes beneficiados por algum apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas de trabalho e/ou permanência, (*Desp. Educ_i*) é a despesa com educação, não considerando o pagamento de pessoal, (*PBF_i*) representa o número de beneficiados pelo Programa Bolsa Família, (*Emprego_i*) o número de empregos formais, (*Pop_i*) a população municipal estimada e, finalmente, (*Área_i*) área geográfica do município.

3.2.2.2 Modelo Empírico

Conforme já discutido anteriormente, considerando que a expansão de vagas na educação superior foi acelerada principalmente através da expansão das vagas na rede privada de ensino no país, e que o Estado corroborou com esse movimento via política de financiamento (Fies e ProUni), buscamos auferir a colaboração dessas políticas de financiamento para o ensino superior sobre o ingresso e a conclusão. Para isso, estimamos dois modelos *log-log* (4) mediante uma regressão de MQO com os dados municipais, organizados por corte transversal para o ano de 2017.

$$\log Y_i = \alpha + \beta_1 \log(X_i) + \varepsilon_i \quad (4)$$

O modelo para ingressantes é apresentado em (5).

$$\log Ingr_{2017} = \alpha + \beta_1 \log(Fies_i) + \beta_2 \log(ProUni_i) + \beta_3 \log(Apoio_i) + \beta_4 \log(Res. \acute{e}tnicas_i) + \beta_5 \log(Res. p\acute{u}b_i) + \beta_6 \log(Desp. Educ_i) + \beta_7 \log(PBF_i) + \beta_8 \log(Emprego_i) + \beta_9 \log(Pop_i) + \beta_{10} \log(\acute{A}rea_i) + \varepsilon_i \quad (5)$$

Em que a variável dependente é o número de ingressos em novas vagas no ensino superior no ano de 2017 (*Ingr₂₀₁₇*) e para as variáveis explicativas usamos as variáveis de controle utilizadas no teste de hipótese de convergência para ingressantes (2), sendo:

os ingressos que utilizam o Fies como forma de financiamento estudantil ($Fies_i$), ingressos bolsistas na modalidade integral ou parcial do ProUni ($ProUni_i$), ingressos beneficiados por algum apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas de trabalho e/ou permanência ($Apoio_i$), ingressos por meio de reserva de vagas étnicas ($Res. étnicas_i$), ingressos por meio de programa de reserva de vagas estudante procedente de escola pública ($Res. púb_i$), a despesa com educação, não considerando o pagamento de pessoal ($Desp. Educ_i$), o número de beneficiados pelo Programa Bolsa Família (PBF_i), o número de empregos formais ($Emprego_i$), a população estimada (Pop_i) e a área geográfica do município ($Área_i$). Todas as variáveis são referentes ao ano de 2017.

A estimativa para concluintes foi metodologicamente igual que para ingressantes, diferenciando somente a especificação das variáveis no modelo (6), sendo as variáveis explicativas as mesmas utilizadas no teste de convergência para concluintes (3).

$$\begin{aligned} \log Concl_{2017} = & \alpha + \beta_1 \log(Fies_i) + \beta_2 \log(ProUni_i) + \beta_3 \log(Apoio_i) + \\ & \beta_4 \log(Desp. Educ_i) + \beta_5 \log(PBF_i) + \beta_6 \log(Emprego_i) + \beta_7 \log(Pop_i) + \\ & \beta_8 \log(Área_i) + \varepsilon_i \quad (6) \end{aligned}$$

Em que, ($Fies_i$) refere-se aos concluintes que utilizam o Fies como forma de financiamento estudantil, ($ProUni_i$) concluintes bolsistas na modalidade integral ou parcial do ProUni, ($Apoio_i$) concluintes beneficiados por algum apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas de trabalho e/ou permanência, ($Desp. Educ_i$) é a despesa com educação, não considerando o pagamento de pessoal, (PBF_i) representa o número de beneficiados pelo Programa Bolsa Família, ($Emprego_i$) o número de empregos formais, (Pop_i) a população municipal estimada e, finalmente, ($Área_i$) área geográfica do município.

3.3 Análise dos Resultados

Trabalhamos com a análise de duas hipóteses nesta seção: a primeira testa a hipótese de convergência regional para alunos ingressantes e concluintes no ensino superior do Brasil (1998 e 2017). A segunda diz respeito aos programas de financiamento de vagas (Fies e ProUni) exercerem relação positiva com o ingresso e a conclusão do ensino superior para o ano de 2017. Para isso, conforme detalhado na seção 3, optamos

por modelos de corte transversal, tanto para o teste de β convergência, quanto para a estimação do modelo *log-log* por MQO.

Na Tabela 4, apresentamos os coeficientes dos modelos de Convergência condicional para número de ingressos e concluintes. Inicialmente, estimou-se ambos modelos de ingressos (2) e concluintes (3) com todas variáveis descritas na seção 3.2, (modelo ICi I para ingressos e ICc I para concluintes na Tabela 4). Porém, devido à alta correlação apresentada entre as variáveis de ingressos (e concluintes) portadores de contratos Fies e bolsistas ProUni em ambos modelos, esta última não apontou significância estatística. Como o objetivo central neste estudo é direcionado às políticas de financiamento das vagas de educação superior e a literatura aponta positivo efeito entre esse tipo de financiamento e o acesso à esse nível de ensino [como em Saraiva e Nunes, (2011)], então estimou-se outras duas regressões para cada um dos modelos de ingresso e convergência a fim de inibir esse efeito de correlação: os modelos ICi (II) e ICc (II) na Tabela 4, onde excluímos a variável referente aos bolsistas ProUni e, depois, os modelos ICi (III) e ICc (III) a variável que representava os alunos contratantes do programa Fies.

Os resultados mostram que os coeficientes estimados para ingresso e conclusão no período inicial são negativos e estatisticamente significativos ao nível de 1% em todos os modelos estimados. Sinalizando assim que, municípios pertencentes à amostra, exibem, internamente, um processo de convergência condicionada de ingresso e conclusão no ensino superior brasileiro ao longo dos 19 anos (1998-2017).

Os programas de financiamento das vagas na esfera privada mostraram efeito positivo para a convergência, assim como a política de reservas de vagas aos alunos oriundos de escolas públicas para a convergência de ingressos (à 5% de significância) e a política de apoio social aplicada às vagas da rede pública tem para concluintes (significativa ao nível de 1%, assim como os programas Fies e ProUni). As demais variáveis ainda que algumas delas tenham se apresentado significativas em alguma das estimações [como no caso da PBF, que obteve sinal negativo para ingressos, provavelmente justificado pelo efeito captado vir da baixa renda nesses municípios, o que de acordo com estudos como o de Lobo et al., (2007) tem relação negativa com o acesso nesse nível de ensino; e a população, em que apresenta relação positiva com concluintes], optou-se por considerar apenas a relação das variáveis que demonstraram estabilidade nas estimativas das regressões.

Tabela 4: Resultados dos testes de hipótese de Convergência condicionada para ingressos (ICi) e concluintes (ICc).

Variáveis	ICi (I)	ICi (II)	ICi (III)	ICc (I)	ICc (II)	ICc (III)
Constante	-0,0067 (0,1989)	-0,0088 (0,0199)	-0,0054 (0,2093)	0,1182*** (0,0205)	0,1177*** (0,0205)	0,1126*** (0,0207)
Ingr_1998	-0,2651*** (0,0147)	-0,2648*** (0,1478)	-0,2664*** (0,0311)			
Concl_1998				0,2779*** (0,0559)	0,2720*** (0,0549)	0,2803*** (0,0684)
Fies	7,2142*** (0,8875)	7,7458*** (0,8435)		0,7176*** (0,0950)	0,7882*** (0,0849)	
ProUni	0,7760 (0,4139)		1,8509*** (0,4212)	0,1601 (0,0974)		0,4925*** (0,1457)
Apoio	0,1234 (0,0648)	0,1745** (0,0589)	0,0630 (0,6901)	0,4293*** (0,1213)	0,4963*** (0,1146)	0,3263*** (0,0714)
Res. Púb	2,0388** (0,7007)	2,0122** (0,7026)	1,7134** (0,7512)			
Res.Étnica	-0,5001 (1,0551)	-0,4984 (1,0582)	0,1191 (1,1308)			
Desp.Educ	0,0001 (0,0008)	0,0001 (0,0008)	0,0002 (0,0009)	-0,00001 (0,0009)	0,00001 (0,0008)	-0,0012 (0,00073)
PBF	-0,1462** (0,0490)	-0,1464** (0,0491)	-0,0966 (0,0522)	0,0130 (0,0458)	0,0108 (0,0459)	0,0342 (0,0439)
Emprego	0,0493 (0,0236)	0,0582 (0,0231)	0,0556 (0,0253)	-0,0005 (0,0154)	0,0031 (0,0153)	-0,0003 (0,0165)
Pop	-0,0003 (0,831)	-0,0001 (0,0011)	-0,0004 (0,0012)	0,0110** (0,0014)	0,0101* (0,0018)	0,0111** (0,0014)
Área	-0,0009 (0,0010)	-0,0009 (0,0011)	-0,0001 (0,0011)	-0,0005 (0,001)	-0,0006 (0,0010)	0,0004 (0,0013)
N	437	437	437	367	367	367
R ²	0,5719	0,5684	0,5154	0,4869	0,4823	0,4090

Notas: (i) Erros-padrão e parênteses; ***, ** e denotam significância a 1% e 5%, respectivamente; (2) todas as variáveis são logaritimizadas; (3) o termo constante é o efeito médio do estado não observado.

Testamos a presença de multicolinearidade via fator de inflação da variância (VIF), heterocedasticidade (Breusch-Pagan) e de normalidade (Shapiro-Whilk). Ambos modelos gerais (ICi I e ICc I) apresentaram um grau pouco expressivo de multicolinearidade (VIF= 5,04 e 5, 21, respectivamente) que, conforme já mencionado se atribui possivelmente à correlação entre as variáveis Fies e ProUni. Já os termos de erro apresentaram distribuição homocedástica e os resíduos seguiram distribuição próxima da normal, para o ICi observamos leve curtose. Quanto aos modelos ICi II e III e ICc II e III, todos não apresentaram problemas de multicolinearidade e de normalidade, porém, as estimativas de ICi II e ICc II demonstraram heterocedastidade, portanto estimou-se ambos novamente por metodologia de estimadores robustos.

Na tabela 5 apresentamos os coeficientes do modelo *log-log* para ingressantes e concluintes, estimados via regressão por MQO. A hipótese, levantada a partir da análise exploratória dos dados na seção 2 e, também induzida pela literatura à respeito da expansão do ensino superior, é de que os programas de financiamento de vagas na educação superior (Fies e ProUni), sobre o ingresso e a contribuem positivamente no ingresso e conclusão nesse nível de ensino, se confirma com os resultados do modelo. Novamente, por conta de problema de multicolinearidade entre as variáveis referentes aos programas Fies e ProUni, inicialmente estimou-se dois modelos gerais (Ingresso I e Concluinte I), com todas variáveis descritas na seção 3.2 e, depois, outros dois para cada variável dependente: Ingresso II e Concluinte II excluindo a variável ProUni e Ingresso III e Concluinte III não utilizando a variável Fies.

Tabela 5: Resultados das estimações dos modelos empíricos para ingressos e concluintes (2017).

Variáveis	Ingresso (I)	Ingresso (II)	Ingresso (III)	Concluinte (I)	Concluinte (II)	Concluinte (III)
Constante	-0,0114 (0,0123)	-0,0049 (0,0254)	-0,0114 (0,0123)	-0,0027 (0,0059)	-0,0008 (0,0105)	-0,0026 (0,0059)
Fies	0,3096 (0,3749)	3,3742*** (0,7595)		0,0233 (0,0235)	0,2940*** (0,0396)	
ProUni	8,1403*** (0,1727)		8,1651*** (0,1701)	0,9281*** (0,0252)		0,9359*** (0,0297)
Apoio	0,4776*** (0,0451)	1,0720*** (0,0891)	0,4765*** (0,0451)	0,6567*** (0,0482)	1,0744*** (0,0829)	0,6551*** (0,0481)
Res.Púb	1,2817** (0,4298)	0,8282 (0,8840)	1,2787** (0,4297)			
Res.Étnicas	1,4431 (0,6181)	1,6520 (1,2714)	1,2296 (0,6180)			
Desp.Educ	-0,00008 (0,0006)	-0,0008 (0,0012)	-0,0001 (0,0006)	0,00008 (0,0003)	-0,00006 (0,0005)	0,00005 (0,0003)
PBF	-0,0099 (0,0258)	-0,0578 (0,0531)	-0,0057 (0,0253)	0,0093 (0,0127)	-0,0275 (0,0225)	0,0120 (0,0125)
Emprego	0,0019 (0,1230)	0,0628 (0,0251)	0,0028 (0,0122)	0,0070 (0,0040)	0,0198* (0,0007)	0,0077 (0,0040)
Pop	0,0010 (0,0009)	0,0004 (0,0018)	0,0010 (0,223)	0,0001 (0,0004)	0,0001 (0,0007)	0,0001 (0,0004)
Área	0,0010 (0,0009)	0,0012 (0,384)	0,0009 (0,0006)	0,0004 (0,0003)	0,0002 (0,0105)	0,0004 (0,0003)
<i>N</i>	697	697	697	641	641	641
<i>R</i> ²	0,8227	0,3488	0,8225	0,7760	0,3968	0,7757

Notas: (i) Erros-padrão e parênteses; ***, ** e denotam significância a 1% e 5%, respectivamente; (2) todas as variáveis são logaritimizadas; (3) o termo constante é o efeito médio do estado não observado.

Destaca-se a importância do programa Fies tanto para o acesso quanto para conclusão no ensino superior demonstrado pela redução significativa do coeficiente de determinação (R^2) quando não fazemos uso dessa política de financiamento de vagas nos modelos, ainda que para o ano de 2017 o número de novos contratos Fies seja o menor dos últimos seis anos (170.905 contratos firmados), de acordo com o fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2018). Além disso, como a conclusão de qualquer curso em qualquer nível de ensino é também determinada por fatores exógenos e individuais dos alunos no que tange à possibilidade de evasão, [conforme apontam Dias, Theóphilo e Lopes (2010) em seu estudo de fatores que a causam], é plausível que o coeficiente de determinação para os modelos em que a variável dependente é o número de concluintes no ensino superior seja menor que para o de ingressantes.

Para todos modelos, os resultados apontam relação positiva vindo das bolsas de apoio social, ao nível de 1% de significância, o que, considerando que as estas são direcionadas à rede pública de ensino (que não gera custo efetivo mensal e nem futuro aos alunos) e que ainda promovem ajuda/incentivo para a permanência dos mesmos nos cursos, de fato deve apresentar efeito mais representativo que às bolsas de financiamento das vagas na rede privada (ainda que não-reembolsáveis pela União, como no caso ProUni). Já os modelos de Ingressos II e III e de Concluintes II e III não manifestaram problemas de multicolinearidade e heterocedasticidade e, via teste de Shapiro-Wilk, há indicação de normalidade na distribuição dos resíduos.

4. Conclusões

Esta pesquisa buscou compreender de que forma os Programas ProUni e Fies contribuíram para a expansão de vagas no ensino superior no país. Para a análise da questão, o primeiro artigo analisou o encaminhamento das ações para o ensino superior a partir da exposição das principais recomendações oriundas do Banco Mundial entre os anos de 1994 e 2017. Neste, foi possível perceber o movimento do processo de mercantilização da educação superior brasileira, seguido da financeirização desse nível de ensino. Esse processo conta com o forte incentivo dos Poderes Públicos, que estão atrelados à lógica mercantilista na construção da política educacional brasileira. Cabe enfatizar a força do Poder Executivo Federal quanto às questões associadas à regulação, supervisão e fiscalização desse nível de ensino no país. Com o auxílio desses incentivos, os “empresários da educação” (PAULA, *et al.*, 2018, p. 64), têm conseguido explorar ainda mais esse setor como nicho mercantilista altamente rentável, sobretudo do ponto de vista do capital financeiro.

A exemplo a renúncia fiscal para as IES do setor privado, por meio do ProUni, ou às bolsas de estudo via financiamento firmado por contratos Fies, que desde o ano de 2010 passou por uma importante reestruturação, bem como nos anos de 2013 e 2014 promoveu a abertura de créditos extraordinários na casa de alguns bilhões de reais, ao favorecer em especial as grandes IES com finalidades lucrativas promovendo além da desenfredda expansão, a oligopolização (principalmente no que se refere às matrículas) no ensino superior por meio do setor privado.

Com efeito, também destacamos a transnacionalização do ensino superior por intermédio de fundos financeiros (*private equity*). A entrada de grupos estrangeiros no mercado nacional abriu um novo ciclo no setor com o aquecimento do mercado de fusões e aquisições, movimento que, frente a era do capital globalizado não aponta ser freado. (CM Consultoria, 2018). Percebemos assim o afastamento do Estado como agente provedor direto do serviço educacional, privilegiando as “virtudes” do sistema de mercado, engendrando processos em que acumulação capitalista se apropria das políticas sociais.

Neste sentido, a partir dos dados apontados na pesquisa, entendemos que entre os anos 1995-2017 o Estado brasileiro gerou um movimento de mercantilização da educação superior, seguido de outro movimento de financeirização desse nível de ensino, ao usar as recomendações do Banco Mundial para ampliação do acesso ao ensino superior via

financiamento de vagas públicas em instituições privadas a partir dos programas ProUni e Fies.

Todavia, no segundo ensaio, a partir dos resultados encontrados via teste de hipótese de convergência condicionada principalmente por esses programas e, num segundo momento, pela estimação do modelo que objetivou demonstrar a relação dos programas com a expansão de alunos na educação superior, percebemos que ambos programas de financiamento de vagas públicas na rede privada (Fies e ProUni) exercem importante impacto não só em termos de acesso, como para a conclusão do ensino superior, além de contribuírem para a redução das disparidades regionais, demonstrando-se como significativos condicionantes para a convergência no número de alunos ingressos e concluintes do ensino superior ao longo do país entre os anos de 1998 e 2017. Com isso, o estudo validou a implementação e expansão dos programas Fies e ProUni como ação democratizante de apoio à inserção de indivíduos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior.

Entretanto, conforme evidenciado na seção 2 do segundo artigo, ainda é de suma importância a implementação de maior regulamentação por parte do Estado no uso de políticas para o direcionamento estratégico não só nas bolsas e contratos ofertados pelo ProUni e Fies, respectivamente, mas também da alocação geográficas das IES, sobretudo privadas. A concentração das mesmas em regiões como a Sul e Sudeste, limita a atuação desses programas quanto a homogeneizar as condições de acesso e de conclusão nesse nível de ensino.

Além disso, a percepção por parte do Estado quanto às regiões mais carentes e o direcionamento prioritário do modelo de financiamento não-reembolsável a estas, é vital para que a democratização aconteça de forma mais justa e orientada não somente como oportunidade de acesso à educação superior, mas também sendo pensada para proporcionar condições de rompimento do círculo de desigualdade educacional entre regiões do nosso país, que por consequência resulta em tantas outras formas de desequilíbrios.

Nesse sentido, concluímos que, os programas de financiamento, Fies e ProUni, que impulsionaram a expansão de vagas na educação superior nos últimos anos, de fato, acarretam efeitos ambíguos. Posto que, ao mesmo tempo em que ambos corroboram para o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior brasileiro por meio da criação de vagas públicas em universidades privadas, o que permite a expansão do capital

financeiro no setor educacional, os programas também desencadeiam um resultado positivo importante sobre a ampliação da oportunidade de acesso à educação superior a contingentes populacionais excluídos, historicamente, desse nível de ensino, agindo assim como importante instrumento democratizante.

Quanto à questão pertinente na continuidade do trabalho desta pesquisa e de modo a instigar novos questionamentos, coloca-se que, aqueles comprometidos com o combate à desigualdade no acesso à educação não podem se contentar com a elevação dos índices de cobertura da população com diploma superior, nem deixar de atentar-se com a disparidade de acesso ao ensino médio que filtra a entrada na universidade, muito menos com a educação e a ciência se submetendo aos ritmos do capital fictício.

O alerta é quanto à perda da autonomia educacional, a desnacionalização da educação e a descontextualização do ensino público e de qualidade como direito social. Pois, ainda que ambos os programas de financiamento exerçam algum efeito democratizante (independente do propósito arquitetado inicialmente na construção dessa política de expansão de ensino agradando ao nicho mercantilista), a continuidade dos mesmos -ainda que de forma melhor estruturada por parte dos gestores- é muito pouco sustentável, conforme demonstrado principalmente no primeiro ensaio.

Todavia, enquanto o sistema público não atende à demanda ainda mais rápida por educação (dado o contingenciamento cada vez maior de investimentos por parte do Estado que optar em destinar recursos para compra de vagas públicas em instituições privadas à que investir na expansão das instituições públicas que geram imensuráveis retornos à sociedade, principalmente via qualidade de suas pesquisas), o capital fictício se dedicará a explorar cada vez mais o *locus* rentável do mercado educacional brasileiro.

Darcy Ribeiro, ao mencionar que a crise educacional brasileira delineava-se não somente como uma crise, mas sim como um projeto pré-estabelecido, fazia uma profecia. A urgência para se pensar alternativas qualitativamente novas para a educação superior brasileira está posta!

Referências Bibliográficas

ADVENT INTERNATIONAL. Sítio eletrônico. Disponível em: <<https://www.adventinternational.com/>>. Acesso em: julho, 2018.

ALMEIDA FILHO, N.; PAULANI, L. M. Regulação social e acumulação por espoliação: reflexão sobre a essencialidade das teses da financeirização e da natureza do estado na caracterização do capitalismo contemporâneo. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 2 (42), p. 243-272, 2011.

AMARAL, N. C. Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. 2017. Disponível em: <<https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 4ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AVILA, S. F. O.; LÉDA, D. B.; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. MACEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R. (org) – Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PA PER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. World Development Report 1997: the state in a changing world. Washington, DC: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/272281468339883909/pdf/173000PUB0RE PL00Box128848B00PUBLIC0.pdf>>. Acesso em dez. 2018.

_____. The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms. Washington, DC: Banco Mundial, 1998. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/941721468741874640/pdf/multi-page.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. La Educación en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 1999. Disponível

em:<<http://documents.worldbank.org/curated/en/991981468300538039/pdf/202480SPANISH0Educational0change.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Higher education in developing countries: peril and promise. Washington, DC: Banco Mundial, 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, DC: Banco Mundial, 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo. Washington, DC: Banco Mundial, 2003.

_____. Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

_____. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: dez. 2018.

BARROS, H. H. D. Financiamento Estudantil. Câmara dos Deputados – Consultoria legislativa: Brasília-DF, 2003.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações intempestivas. In: GOUVEIA; FERNANDES. (Org.). Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. 1ed.São Paulo: Xamã Editora, p. 39-62, 2014.

BERTUSSI, G. L.; FIGUEIREDO, L. Hipótese de convergência: uma análise para a América Latina e o Leste Asiático entre 1960 e 2000. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em:< <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20354.pdf>>. Acesso em out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida provisória No 1.827-1, DE 24 DE JUNHO DE 1999. Reeditada e revogada pela MPV nº 1.865-2. Dispões sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Paraná: editora Unioeste, 1997.

_____. Decreto Nº. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. Lei Nº 10.260, em 2001, e Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. – FIES.

_____. Projeto de Lei Nº 59, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. 2005.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, 1992.

BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 673-697, 2009.

CARVALHO, C. H. A. Política de Ensino Superior e Renúncia Fiscal: Da Reforma Universitária de 1968 ao PROUNI. In: ALMEIDA; BONETI (Org.). *Educação e Cidadania no Neoliberalismo. Da experiência à análise crítica*. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, p. 35-56, 2010.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.º111, p.481-500, 2010.

CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. *Revista do Instituto Socialistas*. São Paulo, n.5, p. 7-28, 2001.

_____. Mundialização financeira e vulnerabilidade sistêmica. In: _____. (Coord.) *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1999.

CM Consultoria – Aquisições e Fusões. Sítio eletrônico. Disponível em: <<https://www.cmconsultoria.com.br/cmnow-aquisicoes-e-fusoes-de-ies>>. Acesso em agosto de 2018.

COSTA, F. L. O. Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012). São Paulo, p. 367, 2016.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - UniMontes - MG. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 7. Anais. São Paulo: Êxito, 2010. Disponível em: <<https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>>. Acesso em fev. 2019.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, SP, v. 23, n.80. p. 234-252, 2002.

DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M.; ROSSI, P. Austeridade e Retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil. SP, Brasil em Debate e Fundação Ebert, 1ª Edição, v. 1, p. 69, 2018.

GOIS, A.; TAKAHASHI, F. Grupo dos EUA compra a Anhembi Morumbi. Folha de S. Paulo. São Paulo, p. 1-1. 02 dez. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18114.shtml>>. Acesso em dez. 2018.

GUIMARÃES, R. C. As transformações do mercado do ensino superior e o endividamento estudantil no Brasil: uma produção do Estado neoliberal. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, p. 416, 2018.

IDados. Financiamento do ensino superior: Fies e ProUni. 2016. Boletim IDados da Educação 2016-04. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto. Disponível em: <https://idados.id/wp-content/uploads/2016/08/Boletim_FIES_08-08-1.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. Acesso ao Ensino Superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. Revista Lusófona de Educação, v. 18, p. 57-79, 2011.

KINGSTON, I. Os Sistemas de Educação Corporativa e Universidades Corporativas diante das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Administração, 2015.

KOIKE, B. Fundos mudam a estratégia no ensino. Valor Econômico, 31 out. 2012. Disponível em: <<https://www.pressreader.com/brazil/valor-econ%C3%B4mico/20121031/281904475433944>>. Acesso em: outubro de 2018.

KPMG. Pesquisa de fusões e aquisições. Sítio eletrônico. Disponível em: <<http://www.kpmg.com/br>>. Acesso em junho de 2018.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

_____. Reforma do Estado: o privado contra o público. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n° 2, p. 203-228, 2003.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Revista Katálysis (Impresso), v. 14, p. 86-94, 2011.

LOBO, R.; HIPOLITO, O.; MOTEJUNAS, P. R.; LOBO, M. B. C. M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 37, p. 641-659, 2007.

LOUREIRO, B. R. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. *Revista de Educação e Ciências Humanas*, v 11, p. 14-22, 2010.

MACEDO, J. P. S.; SOUZA LIMA, M. S.; DANTAS, C; DIMENSTEIN, M. Transnacionalização do Ensino Superior: impactos nos processos formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão* (online), v. 37, p. 852-868, 2017.

Ministério da Educação (MEC) – Sistema Fies – Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em julho de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Alonísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior, 2017 - 1998. Microdados. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em jan. 2019.

_____. – Sistema ProUni – Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: agosto de 2018.

_____. - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dados abertos. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/dados-abertos>>. Acesso em: dez. 2018.

Ministério da Saúde (MS). DataSUS – Informações de Saúde Demográficas e Socioeconômicas. População Residente por UF. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0206>>. Acesso em fev. 2019.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUES, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação e Realidade*, v. 39, p. 1137-1152, 2014.

NASCIMENTO, P. A. M.; LONGO, G. F. Qual o custo implícito do Fies para o contribuinte brasileiro? *Brasília, IPEA, Radar*, n. 46, ago. 2016.

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

PAULA, A. S. N.; XAVIER, M.V.S.; COSTA, F. J. F.; LIMA, K.R. A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do banco mundial. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, v.1, p. 60-73, 2018.

PEREIRA, T.; GIARETA, P. O Fies e a política de expansão do ensino superior privado brasileiro. IV Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2015.

PINHEIRO, C. M. Em defesa da escola pública: O fórum de educação na constituinte e o princípio da gestão democrática no ensino público. 1a. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 234, 2015.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A Democracia na América Latina: rumo a uma democracia de cidadãos e cidadãs, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pn000012.pdf>>. Acesso em: julho de 2018.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. Educação Pública: confronto e perspectiva. Cadernos ANDES-SN, fevereiro de 2015.

RECEITA FEDERAL. Demonstrativos dos Gastos Tributários (DGT). Brasília, 2018.

REIS; RODRIGUES, J. S. O declínio da universidade pública: considerações críticas sobre o atual quadro das relações sociais de produção na educação superior brasileira. Cadernos Cemarx, v. 1, p. 183-194, 2006.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do PROUNI. RAP. Revista Brasileira de Administração Pública, v. 45, p. 941-964, 2011.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. Poiesis Pedagógica. v.8, n.2, p. 4-17, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em dez. 2018.

SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, Anais. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), Niterói, v. 1. p. 1-13, 2017.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educação & Sociedade (Impresso), v. 36, p. 867-889, 2015.

SIGA BRASIL – Painel Cidadão. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opensoc.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidadao.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sheet=shOrcamentoVisaoGeral>. Acesso em dez. 2018.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/346-1164-1-PB.pdf>. Acesso em jan. 2019.

TAVARES, M. C.; BELLUZZO, L. G. O capital financeiro e a empresa multinacional. Temas de Ciências Humanas, v. 9, 1980.