

Fábio Luciano Oliveira Costa

# Mercado Financeiro e Educação Superior no Brasil



O objetivo central desta obra consiste na análise da financeirização do capital no ensino superior do setor privado com fins lucrativos no Brasil, por meio do estudo de três Instituições de Ensino Superior (IES), no período de 2007 a 2012, imersa num processo mais amplo de financeirização da economia mundial, que passou a receber fortes incentivos nas últimas quatro a cinco décadas, principalmente pelos países centrais, particularmente com os Estados Unidos e a Inglaterra. Apesar do diagnóstico, e até mesmo da necessidade do entendimento dessas novas configurações econômicas em nível global, o trabalho ficou restrito apenas à área educacional, devido aos limites estabelecidos para a constituição do texto e da extensão que a problemática foi apresentando na medida em que a pesquisa começou a tomar características próprias.



## **Mercado Financeiro e Educação Superior no Brasil**



# **Mercado Financeiro e Educação Superior no Brasil**

Fábio Luciano Oliveira Costa



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

COSTA, Fábio Luciano Oliveira

Mercado financeiro e educação superior no Brasil [recurso eletrônico] / Fábio Luciano Oliveira Costa -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

430 p.

ISBN - 978-85-5696-802-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino Superior; 2. Educação; 3. Financiamento; 4. Universidade privada; 5. Economia; I. Título.

---

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação                      370

# Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
-------------------------	----------

<b>Capítulo 1.....</b>	<b>19</b>
------------------------	-----------

## **A legislação para o ensino superior no Brasil: do regime militar ao governo Dilma**

1.1 O ensino superior no Brasil durante o regime militar .....	20
1.2 Nova República: a legislação para o ensino superior mediante o discurso democrático .....	31
1.3 O ensino superior na primeira metade da década de 1990 .....	41
1.4 O governo de FHC.....	46
1.4.1 A legislação em âmbito federal.....	54
1.4.2 A Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases).....	58
1.4.3 Do pós LDB/1996 ao final do governo FHC.....	67
1.5 Do governo Lula ao governo Dilma.....	78
1.5.1 As mudanças para o ensino superior .....	81

<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>104</b>
-------------------------	------------

## **O ensino superior em números: a ampliação do setor privado**

2.1 Os dados para o ensino superior no regime militar .....	105
2.2 Dos anos de 1980 até a primeira metade da década de 1990 .....	110
2.3 Os números para o ensino superior de 1999 a 2009.....	117
2.3.1 As Instituições de Ensino Superior .....	119
2.3.2 Os cursos de graduação.....	129
2.3.3 Os recursos humanos .....	136
2.3.4 O ensino superior a distância .....	159

**Capítulo 3 ..... 164**

**A mercantilização da educação**

3.1 Os organismos internacionais e a educação .....165

    3.1.1 Alguns dos documentos do Banco Mundial e da UNESCO para o ensino superior..... 171

3.2 A educação como mercadoria.....182

    3.2.1 O FIES e o PROUNI: políticas públicas para o favorecimento do setor privado 193

    3.2.2 Breves considerações sobre a qualidade..... 198

    3.2.3 A financeirização do capital no ensino superior ..... 206

**Capítulo 4 ..... 221**

**A Anhanguera Educacional Participações S.A., a Estácio Participações S.A. e a Kroton Educacional S.A.**

4.1 A profissionalização da administração empresarial .....221

4.2 Os documentos das três empresas associados à gestão corporativa..... 233

4.3 Um caminho sem volta ..... 242

4.4 Os dados operacionais e financeiros para a Anhanguera (2007-2012) ..... 247

4.5 Os dados operacionais e financeiros para a Estácio (2007-2012) .....284

4.6 Os dados operacionais e financeiros para a Kroton (2007-2012) ..... 327

4.7 Algumas possibilidades de comparações entre os dados dos exercícios sociais de 2007 a 2012 ..... 357

**Considerações finais ..... 371**

**Referências .....379**

Legislação e normas.....413

## Introdução

O objetivo central deste trabalho consiste na análise da financeirização do capital no ensino superior do setor privado com fins lucrativos no Brasil, por meio do estudo de três Instituições de Ensino Superior (IES), no período de 2007 a 2012, imersa num processo mais amplo de financeirização da economia mundial, que passou a receber fortes incentivos nas últimas quatro a cinco décadas, principalmente pelos países centrais, particularmente com os Estados Unidos e a Inglaterra.

Apesar do diagnóstico, e até mesmo da necessidade do entendimento dessas novas configurações econômicas em nível global, o trabalho ficou restrito apenas à área educacional, devido aos limites estabelecidos para a constituição do texto e da extensão que a problemática foi apresentando na medida em que a pesquisa começou a tomar características próprias.

O tratamento das questões referentes às reformas políticas e econômicas no planeta, particularmente desde os anos de 1970, seria absolutamente viável nos primeiros capítulos deste texto, mas ficariam restritas à abordagem no âmbito de uma revisão bibliográfica, principalmente repetindo o que já foi feito por outros autores, tarefa tomada como desnecessária para as finalidades propostas.

Dessa forma, quando da pertinência quanto à inserção dos temas que são mais bem debatidos, sobretudo nas áreas da Economia Política, da Ciência Política, da Sociologia Política, da Administração de Empresas, das Relações Internacionais e da História, optei por citar certos autores, nacionais ou estrangeiros, que fazem tais discussões.

Para viabilizar o objetivo principal deste trabalho, quer dizer, a análise sobre as três grandes IES particulares do setor privado, no caso, a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Estácio Participações S.A. e

a Kroton Educacional S.A., que atualmente contam, como uma de suas principais estratégias de gestão corporativa, com o capital aberto na BM&FBovespa (Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros), estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) um estudo de revisão bibliográfica sobre os aspectos legislativos e a literatura especializada no tema, associados ao ensino superior no Brasil, com o foco no setor privado, desde o período do regime militar até a primeira metade dos anos de 2010;
- 2) a análise dos dados estatísticos sobre o ensino superior, principalmente no segmento particular do setor privado, depois da segunda metade dos anos de 1990 até o final da primeira década do século XXI; e
- 3) uma abordagem sobre a mercantilização da educação, sob o viés do ensino superior no segmento particular do setor privado brasileiro.

A escolha do referencial de análise se deu pela abordagem crítica, pois entendo que mesmo com os avanços no conjunto social, e só para citar três exemplos, de um país que há não muito mais de um século tinha a escravidão como um de seus mecanismos legais; da concentração da propriedade das terras nesse período ainda maior do que a que se tem atualmente; ou de uma população majoritariamente de analfabetos há poucas décadas, não há como negar que houve melhorias.

Todavia, também fica difícil fechar os olhos para o fato de que muita coisa ainda precisa ser feita, sobretudo no que tange a uma das maiores desigualdades sociais nas relações de poder do planeta, que vai muito além daquelas que dizem respeito às questões econômicas, o que abrange inclusive o ensino superior no país.

Se, como colocou Severino (2001), a educação (assim como a política), é constituída como uma prática intencional que intervém nas relações sociais e contribui com a formação humana, então, há a necessidade da investigação de quais são alguns dos principais fios condutores desse processo, não só para poder elencá-los, mas também para as possíveis propostas de melhorias no conjunto social.

Assim, a análise crítica, que busca no contexto histórico a investigação sobre as multivariadas relações sociais de conflitos e contradições,

pretende contribuir com a redução das discrepâncias nas relações sociais de poder, de forma que os interesses dos grupos dominantes possam não ser mais os interesses majoritariamente dominantes (SAVIANI, 2008a).

Mas ainda que os critérios tidos como críticos tenham prevalecido na construção textual, foram inseridos no debate determinados autores (as) cuja arguição muitas vezes se abstenha de elencar o que foi considerado como problemático no contexto não apenas do ensino superior, mas também das questões políticas e econômicas, em termos nacionais e internacionais.

Muitas das referências foram citadas em notas de rodapé, para a posterior consulta do (a) leitor (a), caso ainda não as conheça, pelo que já foi anteriormente justificado, ou seja, das delimitações para este trabalho e da não necessidade, aqui, de mais uma revisão sobre os temas.

O trabalho levou em consideração a abordagem qualitativa, feita principalmente em livros; teses e dissertações acadêmicas; artigos publicados em revistas especializadas sobre os variados assuntos, sobretudo os educacionais; bem como em textos publicados nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas e internet).

Além disso, apresentaram-se muitas figuras e tabelas, ou ainda diversos quadros e gráficos, cujas referências foram retiradas das fontes consultadas, das empresas ou das consultorias educacionais, além de algumas instituições, principalmente públicas, que de forma importante tem ampliado a disponibilidade de dados estatísticos nos últimos tempos.

O termo educação e tudo aquilo que a envolve tem ganhado destaque cada vez maior no contexto mundial nas últimas décadas, em todos os níveis. Para o caso do ensino superior, em particular no que toca à financeirização do capital no âmbito do setor privado, o tema é relativamente recente e, no Brasil, em especial sobre a comercialização de ações de grandes empresas na bolsa de valores e suas novas formas de gestão corporativa, o fenômeno fica restrito há alguns poucos anos.

Em virtude dessas características, ainda temos poucos trabalhos sobre a matéria, mas pelas suas peculiaridades, tem atraído novos (as)

pesquisadores (as), especialmente no âmbito das IES, com destaque para as universidades públicas, mas também de empresas privadas (como as de consultorias), dos meios de comunicação massa (no caso de jornais ou revistas), ou ainda de interessados (as) no assunto, por exemplo, dos (as) investidores (as) que compram e vendem ações das grandes empresas educacionais que contam com o seu capital aberto na bolsa de valores.

Como principal colaboração deste texto para o debate educacional, ressalta-se a análise da trajetória dos exercícios sociais delimitados para as três companhias, onde foi possível observar como, por exemplo, as novas estratégias de gestão corporativa; suas inserções no mercado de ações; a participação de grandes fundos de investimentos (nacionais e estrangeiros); as pequenas melhorias na distribuição de renda no país nos últimos anos; bem como os incentivos governamentais como as bolsas de estudos e a renúncia tributária permitiram um importante crescimento, operacional e financeiro, para todas elas, num curto espaço de tempo, tendo em conta os resultados alcançados, o que tem feito com que a educação seja tratada como mais uma mercadoria.

Dessa forma, construiu-se a tese do trabalho, onde se defendeu que foi justamente tais fatores, como os elencados acima, que permitiram as destacadas expansões das três companhias selecionadas.

O ensino superior do setor privado, no final dos anos de 1960 e na década de 1970, passou por um importante processo de crescimento, num contexto que já há algum tempo vinha tentando modernizar a sua estrutura social dentro das regras do sistema capitalista, constituindo-se o Brasil como um país periférico e com baixo poder de decisão nas relações de poder em nível mundial, o que ainda prevalece.

Durante o regime militar, pelo menos até as proximidades dos anos de 1980, o papel do Poder Executivo Federal foi fundamental para essa ampliação, principalmente pelos instrumentos legislativos. Característica essa que continuou a se manter nas décadas seguintes, e que se faz ainda muito presente, mas que agora conta, entre outros, com vários atores importantes, a exemplo da maior participação do Poder Legislativo Fede-

ral, das entidades representativas do ensino superior no setor privado, bem como de destacada parcela da população.

Ora, sem a contestação e a não aceitação das grandes massas (o que não quer dizer que não tenha havido oposições), teria sido possível a expansão pela qual passou esse nível de ensino, que atualmente movimenta consideráveis somas financeiras na economia brasileira, principalmente no segmento particular (raciocínio que serve para qualquer setor econômico), e a formação dos conglomerados empresariais com os elevados índices de lucro, nas últimas décadas, sob o discurso democrático?

Nos anos de 1980 e na primeira metade da década de 1990, o ensino superior no país, tanto no setor público quanto no setor privado esteve imerso num processo de estagnação. Mas a partir da segunda metade desse último decênio, com o importante apoio do Estado e em meio às fortes demandas políticas, econômicas, sociais e culturais para o acesso a esse nível de ensino, o segmento particular iniciou um processo de expansão que chamou a atenção, inclusive em nível internacional.

O Estado continuou como o principal agente para a regulação, supervisão e fiscalização do ensino superior no país, que receberam maior complexidade, particularmente depois dos anos 2000, ao estabelecer os critérios centrais e os parâmetros para a determinação do que se tem considerado como a qualidade, não só para esse nível de ensino, mas para o processo educacional como um todo.

Obviamente que os paradigmas estão centrados dentro das diretrizes maiores associadas aos fundamentos do sistema capitalista, onde segundo os mesmos, os países poderiam (?) alçar voo rumo à constituição de uma sociedade desenvolvida, mais dominante e menos dominada, com maior poder de decisão em nível mundial, altamente industrializada, e com menor desigualdade nas relações sociais de poder em seu território, etc.

Nesse sentido é que não se pode falar de uma imposição, feita de cima para baixa, quando tratamos das diretrizes políticas para a educação, associadas a alguns grandes organismos internacionais e a questão

nacional, mesmo que isso se faça evidente, por exemplo, em muitos pontos da legislação para a área.

O que se tem é mais uma confluência de ideologias, sem desconsiderar as diversas formas de resistências e oposições aos variados contextos (políticos, econômicos, sociais e culturais), no caso, insuficientes para desestruturar os paradigmas vigentes, do que uma determinação internacional impositiva, tornando mais fácil a adoção das propostas que são feitas por esses agentes.

Se tem sido constatado, com destaque, o diferencial aumento do ensino superior no segmento particular do setor privado, no país, isso não se fez apenas pelos interesses de determinados organismos internacionais, mas pelos rumos direcionados pelos diversos setores da sociedade brasileira e do capital.

Contudo, o privilégio a ser dado a esse segmento tem sido uma das recomendações dessas instituições internacionais há algumas décadas, como se pode verificar em vários dos seus documentos elaborados para a área, no intuito de criar um núcleo de investimentos, bem como estruturar um novo mercado para as empresas educacionais privadas.

Com o cenário que foi estabelecido para o ensino superior do setor privado no Brasil, em especial no segmento particular, consolidou-se a formação de grandes empresas, que tem como uma de suas estratégias referentes à nova gestão corporativa, a comercialização de parte de suas ações na bolsa de valores, como hoje acontece com a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Anima Educação S.A., a Estácio Participações S.A., a Kroton Educacional S.A. e a Ser Educacional S.A., das quais três delas motivaram a pesquisa para a realização deste texto.

Para tanto, antes do seu efetivo tratamento e de suas análises com maiores detalhes, no capítulo 1, aborda-se a legislação educacional e parte da literatura sobre o ensino superior, com o foco no setor privado, desde o período do regime militar até a primeira metade dos anos de 2010.

Ainda que a preocupação principal da análise tenha sido o período posterior à segunda metade dos anos de 1990, o retorno ao período do

regime militar foi tido como necessário, já que a Lei nº 5.540/1968, que fixava as normas de organização e de funcionamento do ensino superior no país, vigorou até o ano de 1996, quando foi revogada pela Lei nº 9.394.

A partir desse período, principalmente depois da aprovação da Lei nº 9.394/1996, as normatizações para o ensino superior, como no caso das leis, dos decretos, das medidas provisórias, resoluções e portarias passaram a receber uma maior atenção, no intuito de se poder elencar a contribuição dessas medidas para o segmento particular do setor privado, tendo em vista certos aspectos, como os processos de regulação, de supervisão e de fiscalização por parte dos Poderes Públicos; ou as políticas públicas para o financiamento estudantil, a renúncia fiscal das IES e as bolsas de estudos; etc.

Quando se estabeleceu como uma das premissas para este trabalho, o fato de que o Estado é um importante ator que incentivou a expansão do ensino superior do setor privado, em especial aquele com finalidades lucrativas, por meio de extensa legislação sobre o assunto nas duas últimas décadas, o que envolve as três empresas educacionais que foram selecionadas para o estudo, cabe então verificar quais foram algumas dessas principais medidas normativas.

No capítulo 2, o ensino superior em números mostrou como, quando e onde foi possível constatar os indicadores para a expansão do setor privado, com destaque para o segmento particular depois da segunda metade dos anos de 1990, até o ano de 2009.

Mesmo que se possam encontrar dados até 2012, quando da escrita deste texto, restringiu-se a abordagem ao ano de 2009, em virtude das metodologias de classificação para as estatísticas por parte das instituições governamentais referentes ao ensino superior no setor privado, que mudaram a partir de 2010<sup>1</sup>, o que inviabilizou as possibilidades de com-

---

<sup>1</sup> De 1999 a 2009, nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, encontradas no endereço eletrônico do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o setor privado foi classificado em duas categorias administrativas, ou seja, em particulares, e em comunitárias, confessionais e filantrópicas. Contudo, antes e depois desse período, nos referidos documentos, a divisão foi suprimida.

paração entre os períodos delimitados. Contudo, em consonância com o capítulo anterior, voltou-se ao período militar, ainda que de forma esparsa, para melhor referenciar o objetivo central do capítulo.

Dessa forma, os dados estatísticos para o ensino superior, mediante as múltiplas formas de suas análises, foram repartidos quanto ao que tange às características das instituições no país; aos cursos de graduação; aos recursos humanos, tais como os estudantes, as funções docentes e os técnicos administrativos; além de uma seção específica para o ensino a distância, já que essa modalidade apresentou um exponencial crescimento na primeira década do século XXI.

No capítulo 3, voltou-se ao tema da mercantilização da educação, centrada no ensino superior do segmento particular do setor privado, onde essa problemática também já havia aparecido no capítulo 1. O primeiro ponto trouxe à cena o debate associado aos organismos internacionais, por meio de determinados documentos de alguns deles para esse nível de ensino, desde a década de 1990 até os anos 2000.

Como componente integrante do debate, procurou-se melhor caracterizar alguns dos conceitos que fazem parte desse processo, em que a mercantilização, ou seja, a educação tratada como uma mercadoria qualquer, passou a estreitar os laços com a competitividade, a eficiência, a produtividade nos mercados de trabalho, a qualidade, a flexibilidade, além de algumas das possíveis correlações desses parâmetros com o processo de formação humana.

As políticas de financiamento estudantil, de renúncia fiscal e de bolsas de estudos voltaram à discussão, com a apresentação de certos dados estatísticos, pois as mesmas têm se constituído como políticas públicas que merecem destaque quando se considera as receitas financeiras das instituições no ensino superior do setor privado, sobretudo para aquelas grandes empresas com fins lucrativos, ou também chamadas de particulares.

Com relação ao tema da qualidade, tem sido possível encontrar afirmações que colocam o crescimento da diversificação e da diferencia-

ção do ensino superior, onde se beneficiaram, especialmente, o segmento particular do setor privado, como um contributo para a geralmente baixa qualidade nesses espaços, pois não colabora para o desenvolvimento de consciências críticas nos processos de formação humana.

Dessa forma, buscou-se melhor elucidar o conceito dentro do que propõe as regras competitivas do sistema capitalista e o que determina ou não sua possibilidade de atribuição, ou seja, o que se exige para obter a qualificação.

Antes de falar da financeirização do capital no setor privado do ensino superior no país, abriu-se um pequeno espaço para discutir esse fenômeno nos Estados Unidos, país pioneiro no processo. Algumas das grandes empresas educacionais norte-americanas têm exercido importante papel no cenário nacional, principalmente com a aquisição de instituições por todo o território, mas com o destaque para a região Nordeste.

Por fim, como elemento das novas estratégias de gestão corporativa das empresas educacionais no segmento particular do ensino superior privado, que serão mais bem exploradas nos próximos capítulos, apresentaram-se os dados para as aquisições e as fusões nesse nível de ensino, no período de 2007 a 2013, com exceção das que foram realizadas pelas três empresas educacionais selecionadas, que acabaram por receber tratamento específico.

O capítulo 4 introduz a análise da Anhanguera Educacional Participações S.A., da Estácio Participações S.A., e da Kroton Educacional S.A. que, num primeiro momento, trouxe para o debate as novas estratégias de gestão corporativa adotadas pelas companhias nos últimos anos.

Em seguida, passou-se à discussão de alguns documentos das três empresas educacionais, como no caso dos seus Estatutos Sociais, no intuito de melhor caracterizar a profissionalização de suas administrações empresariais; bem como alguns apontamentos sobre o mercado de capitais no país.

Apesar de breve, e bastante insuficiente no que tange à complexidade dos temas abordados, os quais são mais bem discutidos em áreas do

conhecimento como a Administração de Empresas e a Economia, o capítulo se fez necessário para que se pudesse, então, melhor caracterizar as novas estratégias de gestão corporativas das três empresas educacionais.

Em seguida, as três companhias são abordadas por meio de seis exercícios sociais, ou seja, do ano de 2007 ao de 2012. Nessa trajetória, buscou-se de certa forma padronizar a discussão das informações, dentro do possível, com o objetivo de não só estruturar as particularidades de cada uma, mas também orientar a construção de um modelo comparativo.

Parte das apresentações direcionou o foco para os dados operacionais das companhias, a exemplo dos recursos humanos (corpo docente, discente e técnico administrativo); da infraestrutura; da gestão corporativa; além da qualidade e da responsabilidade social.

Em outra, tratou dos dados financeiros no período delimitado, o que envolveu a captação de recursos no mercado de capitais e suas demonstrações financeiras, conforme a série documental disponibilizada nos seus endereços eletrônicos das relações com investidores.

Na seção final, reuniram-se várias das informações operacionais e financeiras das companhias, apresentadas na forma de gráficos, a fim de mostrar uma melhor visualização dos dados, bem como permitir algumas comparações entre eles.

Já as considerações finais trouxeram os principais resultados do trabalho, ao longo de toda a trajetória construída pelo texto, ou seja, desde os aspectos legais associados ao ensino superior no país, principalmente no setor privado, até a análise das três empresas educacionais selecionadas.

## Capítulo 1

### **A legislação para o ensino superior no Brasil: do regime militar ao governo Dilma**

O foco principal deste trabalho consiste na análise do ensino superior no setor privado com fins lucrativos no Brasil, no período de 2007 a 2012, particularmente por meio de três empresas educacionais que abriram o seu capital na BM&FBovespa. Contudo, far-se-á uma exposição sobre os aspectos legislativos associados a esse nível de ensino, primeiro durante o regime militar.

Para tal período histórico no país, que foi de 1964 a 1985, também será considerado o ensino superior no setor público, já que, apesar da divisão em categorias administrativas, que percorre a legislação educacional, fica difícil a compreensão do objeto de estudo sem que seja tratado todo o nível de ensino.

A partir do fim do regime militar e com a abordagem dos períodos históricos subsequentes, no caso, aqui divididos por meio dos governos ditos democráticos, que tiveram início na Nova República, com o governo de José Sarney de Araújo Costa (José Sarney), depois com o de Fernando Collor de Mello (Collor), seguido pelo de Itamar Augusto Cautiero Franco (Itamar Franco), de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, por fim, de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e parte de Dilma Vana Rousseff (Dilma), em caráter de revisão bibliográfica, a exposição textual abordará maiores detalhes sobre a legislação associada ao objetivo central da pesquisa.

## 1.1 O ensino superior no Brasil durante o regime militar

No período do regime militar, os principais textos legislativos que trataram do ensino superior no país corresponderam à Constituição do Brasil de 1967, à Lei nº 5.540 de 1968 (Lei da Reforma Universitária) e à Emenda Constitucional nº 1 de 1969. Mesmo que não tenha sido aprovada nos anos do regime, a Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), de 1961, também se constituiu em instrumento fundamental associado à normatização, bem como ao debate entre os setores público e privado para esse nível de ensino.

Assim, serão abordados alguns pontos que constaram na LDB/1961, tendo como foco o ensino superior, particularmente no setor privado, antes de tratarmos da legislação educacional para esse nível de ensino associada diretamente ao período do regime militar. Como constou em seu artigo 3º, inciso I, o direito à educação deveria ser assegurado tanto pela obrigação do poder público quanto pela livre iniciativa do setor privado, em todos os níveis de ensino.

De acordo com Martins (2009), essa lei ampliou os poderes do Conselho Federal de Educação (CFE), cujas decisões deveriam ser observadas pelo então Ministério da Educação e Cultura, como foi colocado em seu artigo 7º. Dessa forma, o CFE ganhou autonomia para decidir sobre o processo de abertura, reconhecimento, credenciamento e exercício de cursos e de IES, o que favoreceu o setor privado, já que alguns de seus membros estiveram sempre presentes na composição do conselho durante toda a sua duração, quase sempre de forma majoritária (SAVIANI, 2008b).

As universidades, que desfrutavam de autonomia, e os conselhos estaduais de educação também poderiam decidir sobre a abertura de novos cursos de ensino superior. No caso das universidades, conforme a LDB/1961, deveriam ser constituídas sob a forma de autarquias, fundações ou associações<sup>1</sup>, e sua inscrição no registro civil de pessoa jurídica teria de ser autorizada pelo governo federal ou estadual (art.81).

---

<sup>1</sup> Os estabelecimentos isolados também deveriam ser constituídos sob a mesma forma (art. 85 da LDB/1961).

Se porventura as universidades, do setor público ou do setor privado, viessem a descumprir essa lei, bem como os seus próprios estatutos, poderia o CFE, após inquérito administrativo, suspender a autonomia das instituições por tempo determinado (art. 84).

Ao corroborar a tese sobre a ampliação dos poderes do CFE com a LDB/1961, Cunha (2004, 2007) apontou que as influências do setor privado não se restringiram ao Conselho, mas se estenderam aos demais conselhos estaduais (com os membros nomeados pelos governadores dos Estados), cujos resultados foram expressos nos dados quantitativos<sup>2</sup> e nos recursos financeiros, por meio do crescimento do número de IES do setor privado, bem como na ampliação da estrutura física de muitas delas.

Na LDB/1961, em seu artigo 8º, decidiu-se sobre a composição do CFE, a ser constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República (com cargos de duração de 6 anos), os quais teriam de possuir “notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1961).

De 1968 a 1972, aproximadamente 80,9% (759 de 938) dos pedidos para a abertura de novos cursos tiveram parecer favorável do CFE, em sua maior parte, de IES do setor privado que não pertenciam ao setor confessional (MARTINS, 2009).

No artigo 14 da LDB/1961, atribuiu-se à União a competência para reconhecer e inspecionar as IES do setor privado, contudo, seu forte crescimento nas décadas de 1960 e 1970 fez com que, em muitas delas, estivessem presentes condições inadequadas em sua infraestrutura física, como as salas de aula, bibliotecas e os laboratórios, além de docentes tidos com formação de baixa qualidade (CUNHA, 1988).

Já no artigo 92 da mesma lei foram estabelecidos os valores percentuais mínimos para o financiamento da manutenção e do desenvolvimento dos níveis de ensino, com 12,0% da receita financeira de impostos por parte da União, e 20,0% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Do que coube ao governo federal, por meio do §

---

<sup>2</sup> O próximo capítulo tratará dos dados estatísticos associados ao ensino superior no Brasil, principalmente depois da LDB/1996 até o ano de 2009, disponibilizados pelo INEP, mas onde também serão considerados aqueles para o período do regime militar.

1º do referido artigo, 10,8% deveriam ser destinados para a composição, em três parcelas iguais (ou seja, de 3,6% cada), do Fundo Nacional do Ensino Primário, do Fundo Nacional do Ensino Médio e do Fundo Nacional do Ensino Superior<sup>3</sup>.

O CFE e os conselhos estaduais ficaram responsáveis pela elaboração dos Planos de Educação que deveriam conduzir a execução dos recursos financeiros de cada fundo (§ 2º, art. 92 da LDB/1961), os quais teriam que ser gastos preferencialmente na manutenção e no desenvolvimento do sistema público de ensino.

Mas o termo “preferencialmente” abriu margem para que os recursos dos fundos pudessem ser alocados também no setor privado, em todos os níveis de ensino, por meio, por exemplo, de bolsas de estudos (totais ou parciais), financiamento reembolsável com o prazo não superior a quinze anos e subvenções ou auxílios para sua manutenção. Para as instituições do setor privado de ensino que viessem a receber auxílio financeiro, estariam obrigadas a destinar o mesmo valor sob a forma de matrículas gratuitas para os estudantes pobres (art. 94; § 2º, art. 95 da LDB/1961).

Ainda, caso viesse a ocorrer uma mudança de mantenedor nas IES, tendo sido seu patrimônio constituído no todo, ou em parte, com os recursos públicos, a transferência só poderia ocorrer com a aprovação do poder público de onde tivesse se originado as finanças, com a consulta do respectivo conselho de educação (art. 114 da LDB/1961).

De forma geral, no começo da década de 1960, muitos profissionais ligados ao ensino superior, bem como estudantes ao movimento estudantil, encamparam a luta pela sua reforma. Esse último, por sua vez, passou a promover seminários para debater as características elitistas desse nível de ensino no país; a crítica ao sistema de cátedras vitalícias; a imprescindibilidade da realização de concursos públicos quando da ad-

---

<sup>3</sup> Com a revisão do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1965, 5,0% dos recursos financeiros desse fundo passaram a ser destinados às IES do setor privado (CUNHA, 1988). Criado em 1962, como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, e aprovado pelo CFE, esse PNE se constituiu num conjunto de metas qualitativas e quantitativas que teriam de ser alcançadas num prazo de 8 anos.

missão de professores; as necessidades de mudanças nas diretrizes curriculares; a falta de estrutura do setor público em incorporar os estudantes aprovados nos vestibulares; bem como sua maior participação nas instâncias tomadoras de decisões.

Para o número de excedentes, ou seja, de estudantes que foram aprovados nos vestibulares, mas que não conseguiram vagas nas respectivas IES, de 1960 a 1969, o crescimento foi de aproximadamente 458,6%, quando passou de 29 mil, no primeiro ano, para 162 mil, no último (MARTINS, 2009).

Esse processo, favorecido pela ampliação nas taxas de matrículas do ensino médio desde o final dos anos de 1940, passou a gerar um conflito social encampado principalmente pelas classes médias, que viam na obtenção do diploma de nível superior uma das possibilidades de manter ou de elevar suas posições sociais, em meio a um período histórico que vinha promovendo a concentração de renda, que foi acentuada durante os anos do regime militar no país.

Com o advento do golpe militar no ano de 1964, mudanças importantes no ensino superior, bem como na política educacional, em todo o país, foram instauradas, tanto no setor público quanto no setor privado.

Entre algumas delas, ainda conforme o referido autor acima é possível destacar os mecanismos de repressão a vários docentes e pesquisadores (como aposentadorias forçadas de muitos profissionais vinculados às universidades públicas), ao movimento estudantil<sup>4</sup> e mesmo a diversos cidadãos comuns, junto com as metas de modernização e crescimento para o ensino superior no Brasil.

As propostas de mudanças determinadas pelos dirigentes do regime militar estiveram associadas, então, às necessidades do próprio sistema de ensino superior, além das reivindicações encampadas pelos diversos segmentos sociais.

---

<sup>4</sup> Como algumas das medidas legais de controle a esse movimento, cabem destacar o Decreto nº 4.464/1964, que acabou com a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto nº 228/1967, o qual restringiu a organização da representação dos estudantes; ou o Decreto nº 477/1969, ao definir as infrações disciplinares para os professores, alunos e funcionários das IES do setor público e do setor privado, principalmente quando da contestação ao regime político vigente.

Dessa forma é que os governos autoritários (do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – 1964/1967 -; e do General Arthur da Costa e Silva – 1967/1969) constituíram pequenos grupos para realizar estudos que pudessem indicar as possíveis mudanças a serem efetuadas no ensino superior do país, por exemplo, com o documento produzido pelo professor norte-americano Rudolf Atcon, em 1966, o Relatório Meira Mattos, em 1968, ou o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (acordo MEC-USAID), também em 1968, composta por professores brasileiros e norte-americanos.

Como não poderia deixar de ocorrer, pelas características vigentes, tais documentos apresentaram um elevado grau de sintonia, em que objetivaram, entre outros, corroborar com as propostas de desenvolvimento do país, onde o ensino superior teria importante função a cumprir, além de ampliar o acesso populacional para esse nível de ensino, mesmo que com os recursos insuficientes para tanto, quer dizer, expandir a oferta com a contenção dos gastos, particularmente no setor público.

Também foi aconselhado o fim das cátedras vitalícias e a formação dos departamentos; a inserção dos ciclos básicos nos primeiros anos dos cursos superiores, no intuito de amenizar a demanda imposta pelos estudantes aprovados nos vestibulares e que não conseguiam vagas; além de mudanças nos próprios vestibulares, que deveriam estabelecer classificações para a incorporação de um maior número de alunos e reduzir o número de excedentes.

Essa proposta de expansão do número de vagas nas IES, como constou no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, teria de contar com a importante participação do setor privado, principalmente pela criação de novas universidades particulares gestadas sob a ideologia empresarial, as quais poderiam obter auxílio governamental por meio dos recursos públicos<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Da mesma forma, na Constituição de 1967, em seu § 2º do artigo 168, e no § 2º, artigo 176 da Emenda Constitucional nº 1 de 1969, estabeleceram-se a livre iniciativa do ensino ao setor privado, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, o que poderia ser feito, por exemplo, por meio de bolsas de estudos.

Além das bolsas de estudos, para todos os níveis de ensino, e das subvenções que direcionavam recursos públicos para as instituições privadas, Cunha (2007) destacou também os benefícios trazidos para o setor privado com a reforma tributária, no ano de 1965, e que foram mantidos com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, os quais estiveram associados à isenção de tributos sobre seus bens, suas rendas e seus serviços, ainda que os recursos financeiros tivessem que ser aplicados no país e vinculados à educação.

Cabe ressaltar que as parcerias na década de 1960 entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development (AID)*, dos Estados Unidos, que geraram os acordos MEC-USAID, e particularmente no que diz respeito ao ensino superior (o primeiro data de 1965), propuseram um modelo de universidade inspirado na concepção norte-americana que já vinha se desenvolvendo no país, pelo menos desde o final da década de 1940, como observou Cunha (1988), por meio de variados setores da comunidade acadêmica que, sob essa ideologia, defendiam a modernização e a democratização das IES.

O próprio regime militar foi tido como necessário, e não apenas, mas principalmente pelos grupos dominantes, para garantir a continuidade socioeconômica, quando de uma possível ameaça de ruptura da ideologia do nacional desenvolvimentismo que poderia ser conduzida pelos dirigentes políticos que os antecederam. De acordo com Saviani (1999, p. 21), isso seria justificável, em particular, no que diz respeito à educação:

[...] porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica.

Mas o fato é que, em virtude, por exemplo, dos mecanismos de repressão e da forte concentração da renda imposta no regime militar, muitos do que apoiaram sua implantação, sejam eles pertencentes ou não aos grupos dominantes, acabaram por se manifestar contrários aos mecanismos que vigoraram no período.

Pela Lei nº 5.540/1968 (posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 464/1969), em seu artigo 2º, o ensino superior deveria ser ministrado nas universidades associado à pesquisa e, de forma excepcional, nos estabelecimentos isolados, tanto no setor público quanto no setor privado. Já no artigo 3º, atribuiu-se às instituições universitárias a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira.

Nas universidades ou nos estabelecimentos isolados, além dos cursos com profissões reguladas legalmente, poderiam ser criados outros para atender às demandas regionais dos mercados de trabalho (art. 18 da Lei nº 5.540/1968). Esse dispositivo, segundo Sampaio (2000), permitiu o impulso dado à criação dos numerosos cursos de licenciatura, principalmente na década seguinte.

As universidades ou os estabelecimentos isolados pertencentes ao setor privado teriam que se constituir sob a forma de fundações ou de associações, enquanto no setor público, em autarquias de regime especial ou em fundações (art. 4º da Lei nº 5.540/1968).

Sempre que possível, de acordo com o artigo 8º, da mesma Lei, os estabelecimentos isolados deveriam ser incorporados às universidades, bem como a outros no mesmo local ou em localidades próximas para que fossem criadas as federações de escolas, dirigidas por uma administração superior, com os regimentos unificados e os mecanismos comuns de organização e funcionamento.

As mudanças propostas pela reforma proporcionaram para algumas IES do setor público (universidades federais e estaduais) e do setor privado (confessionais), a oportunidade para melhorarem, ou mesmo iniciarem as condições para interligar o ensino com a pesquisa.

Além disso, nas universidades foram extintas as cátedras vitalícias; passaram a vigorar os departamentos por meio da carreira acadêmica institucionalizada, com o ingresso e a progressão vinculados à titulação do docente, mas separados de áreas específicas do conhecimento; a unidade de patrimônio e de administração; a maior racionalização para a organização dos recursos materiais e humanos, a exemplo das matrículas

feitas por disciplinas a cada semestre baseadas no sistema de créditos; o ciclo básico; o vestibular unificado e com o sistema de classificações, para tornar mais eficiente a distribuição das vagas; bem como foi instituída uma política para a pós-graduação em todo o país.

Os referenciais teóricos que determinaram a concepção da Reforma Universitária estiveram centrados na busca pela segurança nacional e na Teoria do Capital Humano<sup>6</sup>. Inspirada pelos parâmetros tecnicistas e individualistas, a educação e o desenvolvimento econômico passaram a estar em estreita correlação.

Em 1969, por meio do Decreto nº 64.055, criou-se o Grupo de Trabalho para acompanhar a Reforma Universitária, presidido pelo ministro da educação e cultura, no intuito de propor medidas que pudessem torná-la eficiente.

Dessa forma, o grupo buscou em algumas das medidas dos estudos anteriores, conforme foram destacadas, as propostas para solucionar vários dos problemas associados ao ensino superior no país. Uma delas, sobre a pós-graduação, tinha como principal referência o Parecer nº 977/1965 (Parecer Sucupira), do CFE, que determinava a regulamentação da pós-graduação no Brasil, inspirada estruturalmente no modelo norte-americano, mas pensada, segundo Saviani (2008b), muitas vezes, sob a ideologia europeia ocidental.

Ainda que o Grupo de Trabalho não tenha tratado de forma específica do ensino superior no setor privado, mesmo assim contribuiu para sua posterior e importante expansão, quando defendeu a permanência dos estabelecimentos isolados, em regime de exceção, já que as universidades deveriam se constituir nas principais instituições a oferecer esse nível de ensino no país.

Na Emenda Constitucional nº 1 de 1969, por meio do inciso IV, § 3º do artigo 176, mais uma vez foi possível observar o favorecimento ao ensino superior no setor privado, já que o Poder Público deveria substituir, de

---

<sup>6</sup> No sentido de melhor compreender a Teoria do Capital Humano, consultar Schultz (1967). Para uma crítica dessa teoria, ver o trabalho de Frigotto (1995).

forma gradual, a gratuidade do ensino, médio e superior, em instituições públicas, por bolsas de estudos, mediante a restituição regulada por lei.

Outro ator importante em defesa do empresariamento da educação no regime militar consistiu no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Criado em 1961 como instituição opositora ao governo de João Goulart (1961-1964), exerceu pressão junto aos governos autoritários em defesa dos interesses privatistas também para o ensino superior, como pôde ser observado no simpósio “A Educação que nos convém”, realizado no ano de 1968, o qual contou com a presença de militares, intelectuais, ministros de Estado e de muitos empresários.

Mas a ideologia dos interesses empresariais não ficou restrita ao setor privado de ensino superior, sendo estendida também ao setor público, no caso, por meio de parcerias entre as universidades e as indústrias, por exemplo, com a criação, em 1969, do Instituto Euvaldo Lodi, ligado à Confederação Nacional das Indústrias; ou da sugestão da cobrança de mensalidades em instituições que não o faziam. Como destacou Saviani (2008b, p. 300), isso foi observado:

[...] no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial.

O desgaste a que foi submetido, então, o ensino superior no setor público mediante a perspectiva de expansão com a economia nos gastos, o fortalecimento e a ampliação das mentalidades privatistas no interior de seus espaços, bem como o crescimento de uma classe média no final dos anos de 1960 e início de 1970, contribuíram para a expansão do setor privado.

Em 1973, por meio do Decreto nº 72.495, no governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), ficou estabelecido que o Poder Público prestasse auxílio técnico (art. 1º), de acordo com suas possibilidades, além de financeiro (art. 2º), mediante os critérios dos respectivos conselhos de educação, às IES do setor privado, no intuito de expandir as matrículas com o menor custo possível.

No artigo 12, do mesmo Decreto, o Poder Público, em qualquer instância, ao elaborar seu plano de educação, deveria não propor a criação de instituições públicas de ensino, onde as IES do setor privado fossem suficientes para atender à demanda. Caso necessário, em virtude das dificuldades por parte dos estudantes no pagamento das mensalidades, caberia aos órgãos públicos o oferecimento de bolsas de estudos.

Os paradigmas colocados pela Reforma Universitária de 1968 dirigiram, de forma geral, as políticas para o ensino superior nas décadas de 1970 e 1980. Para o setor público, prevaleceu o modelo de grande universidade que deveria associar o ensino com a pesquisa, enquanto no setor privado, com exceção de algumas universidades confessionais, sobressaíram as faculdades isoladas ou as federações de escolas, onde as pesquisas se mostraram irrelevantes, apenas voltadas para as atividades de ensino (MANCEBO, 2010).

Para permitir e incentivar o acesso de numerosos estudantes às IES do setor privado foi criado, em 1975, por meio da Exposição de Motivos nº 393, o Programa de Crédito Educativo (PCE). Sua implantação ocorreu no primeiro semestre de 1976, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo estendido no segundo semestre do mesmo ano para as demais regiões do país.

Até o ano de 1983, os recursos financeiros do PCE foram extraídos da Caixa Econômica Federal (CEF), do Banco do Brasil, e de certos bancos comerciais. Depois disso, seu financiamento foi alterado e passou a ser provido pelo orçamento do Ministério da Educação e Cultura e pelas receitas das loterias, que teriam de ser aplicadas no Fundo de

Assistência Social (FAS), com a CEF como agente financeiro exclusivo do programa<sup>7</sup>.

Em 1981, no mês de maio, o Decreto nº 86.000 suspendeu temporariamente, até 31 de dezembro de 1982, a autorização para a criação de novos cursos de graduação nas universidades e nos estabelecimentos isolados federais e do setor privado. Além disso, em seu artigo 3º, determinou-se que o auxílio financeiro da União às IES não federais, no mesmo período, só ocorreria mediante a não criação de novos cursos.

Contudo, o prazo estabelecido no Decreto anterior não foi totalmente cumprido, pois no dia 7 de dezembro de 1982, foi revogado pelo Decreto nº 87.911, o qual voltou a permitir a criação de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de autorização do presidente da República e de parecer favorável do respectivo conselho de educação.

Se a expansão do ensino superior chama a atenção quando analisada durante o regime militar no país, de forma geral, a reforma implantada, por exemplo, com a inserção dos departamentos, as matrículas por disciplinas, os sistemas de créditos e o regime semestral ao invés do anual contribuíram, segundo Saviani (2008b), para a quase sempre baixa qualidade da educação, já que prejudicaram a relação pedagógica dos professores com os alunos por meio da redução de seu tempo de contato, ou ao homogeneizar as diretrizes curriculares para as diferentes carreiras.

Além disso, a influência do modelo educacional para o ensino superior que foi estabelecido no regime militar, em muitos de seus aspectos, pode ainda ser observada nos dias de hoje. No período que ficou conhecido como Nova República (1985-1990), o principal documento legal associado à educação se constituiu na Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 1988. A seguir, será abordada essa fase histórica, tendo como perspectiva de análise o ensino superior no país.

---

<sup>7</sup> No período de sua existência, o PCE atendeu aproximadamente 870.000 estudantes e, em 1992 foi regulamentado pela Lei nº 8.436/1992. Sua duração ocorreu até o ano de 1999, quando foi substituído pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

## 1.2 Nova República: a legislação para o ensino superior mediante o discurso democrático

Quando foi observado que o golpe militar instaurado em 1964 teve como uma de suas principais funções, a de manter a continuidade da ordem socioeconômica vigente, sua dissolução, de forma semelhante, buscou cumprir com esse mesmo objetivo.

Assim, em 1974, mais de 10 anos antes do início da Nova República, no governo do General Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979), iniciou-se um processo de transição “lento, gradual e seguro”, feito de cima para baixo - mesmo que com a pressão de setores populares no país, ou das denúncias de torturas que ocorreram no Brasil, feitas no exterior -, que passou posteriormente pela “abertura democrática” no mandato do General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985).

Como resultado, houve mais uma vez eleições indiretas, em 1985, realizadas pelo Congresso Nacional, as quais levaram à presidência da República o antigo líder do partido do regime militar, José Sarney, vice na chapa com Tancredo de Almeida Neves, e que pôs fim ao modelo de intervenção estatal nacional-desenvolvimentista, iniciado na década de 1930 com o governo de Getúlio Dornelles Vargas<sup>8</sup>. Conforme Costa (2013, p. 37):

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 5/1983, apresentada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB/MT) propunha restabelecer as eleições diretas para presidente da República. Vetada em abril de 1984, as negociações do processo de democratização foram marcadas pelo forte controle das elites autoritárias, como no caso da supressão do movimento das “Diretas Já”, que organizou uma mobilização de milhões de pessoas em todo o país exigindo eleições com o voto direto para o governo federal.

---

<sup>8</sup> Uma melhor compreensão sobre o debate político e econômico na Nova República, e sobre as questões do nacional-desenvolvimentismo (desde a década de 1930), pode ser encontrada em Abrucio (1994, 2007); Amorim Neto, Cortez e Pessoa (2011); Arretche (2010); Arturi (2001); Bresser-Pereira (1986, 1988); Gomes (2006); Kinzo (2001); Kugelmas, Salum Jr e Graeff (1989); Kugelmas e Sola (2000); Marques (1988); Pio, (2001); Soares e Lourenço (2004); e Tavares e Fiori (1993).

Em 1985, com o Decreto nº 91.177 foi instituída a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, formada principalmente por professores universitários, mas também por representantes do setor produtivo, sindical e movimento estudantil, que tinha como objetivo central elaborar uma nova política para esse nível de ensino que se encontrava em crise.

No relatório publicado pelo Ministério da Educação<sup>9</sup> (MEC), produzido pela comissão no mesmo ano, foram relatados como principais problemas: 1) os professores mal pagos; 2) a pouca infraestrutura, associada aos laboratórios, equipamentos e às bibliotecas; 3) a baixa qualidade na formação dos estudantes; 4) a falta de continuidade nas pesquisas; 5) a política elitista para o acesso às universidades; 6) os problemas financeiros e pedagógicos no ensino superior do setor privado; 7) a administração e seleção dos dirigentes de forma antidemocrática; 8) o alto grau de burocracia nas universidades públicas; e 9) a pequena clareza nos processos de escolha e promoção dos docentes (BRASIL, 1985c).

Esses diagnósticos acabaram não resultando em políticas efetivas para o ensino superior, mas serviram de parâmetros para as diversas ações do MEC no período, bem como nos governos posteriores. Além disso, conforme Carvalho (2011a), tais pontos também contribuíram nos debates instalados com a Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, antes da promulgação da CF/1988.

Uma das ações do MEC para tentar sistematizar alguns dos problemas diagnosticados, bem como para integrar os grupos de interesse à discussão, no sentido de buscar a consolidação de medidas administrativas e legais para as reformas tidas como imprescindíveis, foi a criação, em fevereiro de 1986, do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). O GERES chegou a elaborar uma proposta de lei para o ensino superior, não aprovada, na qual a avaliação teria a fun-

---

<sup>9</sup> No dia 15 de março de 1985 foi criado o Ministério da Cultura, pelo Decreto nº 91.144. Com isso, o Ministério da Educação e Cultura passou a ser denominado Ministério da Educação. Em 1992, com a Lei nº 8.490, o Ministério da Educação foi transformado no Ministério da Educação e do Desporto. Em 1999, com a Medida Provisória (MP) nº 1.795, o Ministério da Educação se dissociou do Desporto e passou a tratar apenas dos assuntos educacionais.

ção de regulá-lo e, com isso, os seus resultados interfeririam no financiamento das instituições.

Como controle da qualidade educacional, a avaliação das IES do setor público caberia à Secretaria de Educação Superior<sup>10</sup>(SESU), e das IES do setor privado ficaria a cargo do mercado. Segundo Barreyro e Rothen (2011, p. 77), as “atividades do grupo foram realizadas em um momento de tensão entre o movimento docente das universidades federais e o MEC e devido a este fato, a proposta legislativa do Geres de uma reforma universitária não foi encaminhada ao Congresso Nacional”.

Se os trabalhos do GERES tiveram baixa repercussão nas diretrizes políticas para o ensino superior, particularmente no que dizem respeito às universidades do país, as propostas que resultaram da IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu na cidade de Goiânia, em agosto de 1986, por meio da “Carta de Goiânia”, de acordo com Saviani (1997), foram em muitos pontos incorporadas ao novo texto constitucional, em 1988.

No Título II da CF/1988, referente aos direitos e às garantias fundamentais, em seu Capítulo II, artigo 6º, a educação apareceu, entre vários outros, como direito social dos indivíduos e, no Título VIII (Da Ordem Social), tais direitos são mais bem especificados. Assim, no Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto) desse último Título, na seção I, intitulada “Da Educação”, trataram-se desse direito no artigo 205 até o artigo 214.

O direito à educação e seu regime jurídico, conforme Vieira (2001) são partes integrantes do Direito Público, bem como do Direito Administrativo, já que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito se constitui como direito público subjetivo (§ 1º, inciso VII, art. 208 da CF/1988).

No inciso I do mesmo artigo (inseridas as modificações posteriores), a obrigatoriedade e gratuidade são deveres do Estado na garantia do ensino básico para os indivíduos de 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada.

---

<sup>10</sup> A SESU corresponde a uma das unidades do MEC, que tem como funções o planejamento, a orientação, coordenação do processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Ainda, compete à mesma supervisionar as IES do setor privado.

Dessa forma, conforme o preceito jurídico é possível requerer da administração pública a execução dos serviços educacionais. Caso o Poder Público não ofereça o ensino obrigatório, ou o faça de forma irregular, devem ser responsabilizadas as autoridades competentes (§ 2º, inciso VII, art. 208 da CF/1988).

A natureza pública do direito à educação, em razão de suas próprias finalidades que, pelo menos teoricamente, pertence à coletividade humana, no sentido de contribuir com um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, qual seja o da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I, art. 3º da CF/1988), determina a preponderância dos interesses públicos sobre os interesses privados.

Se a prestação dos serviços educacionais deve ser garantida pelo Estado, mas também pela família, por meio da promoção, do incentivo e da colaboração da sociedade, no intuito de desenvolver os indivíduos, prepará-los para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (art. 205 da CF/1988), o mesmo passa a ser titular dessas atividades que, no entanto, podem ou não ser feitas de forma exclusiva. Quando a iniciativa é delegada ao setor privado, cabem às instituições estatais sua supervisão e seu controle. Para Ranieri (2000, p. 23):

O Estado brasileiro tem presença expressiva no campo da educação superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação por meio de Conselhos de Educação; financia e subvenciona o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades e demais instituições públicas de ensino superior; oferece diretamente ensino de graduação e pós-graduação; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina suas desativações; avalia alunos, cursos e instituições por todo o País; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares etc. Tudo se dá na esfera pública e na privada, e em relação a todos os sistemas de ensino.

A CF/1988, em seu artigo 209, incisos I e II, determinou que o ensino fosse livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação, bem como atendidos os critérios para a autorização e avali-

ação, mediante um padrão mínimo de qualidade estabelecido pelo Poder Público (inciso VII, art. 206), ao demonstrar a não exclusividade do Estado para a prestação dos serviços educacionais.

Pelo menos na área educacional, não há uma irrestrita possibilidade de atuação para a iniciativa privada, em virtude das diferentes formas de intervenção do Poder Público, o que corrobora com o controle imposto pelo parágrafo único do artigo 170 da CF/1988, quando estabelece que “é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei” (BRASIL, 1988, p. 127).

Em instituições privadas de ensino, o Estado pode inclusive controlar o preço das mensalidades escolares, para não permitir que uma ou algumas empresas venham a dominar o mercado, ao diminuir ou eliminar a concorrência, o que, dessa forma, levaria à concentração restrita dos lucros (§ 4º, inciso V, art. 173 da CF/1988).

O fato de uma IES, tanto no setor público quanto no setor privado poder ser criada mediante o simples ato de autorização, conforme Gomes (2009, p. 279), faz com que as mesmas não demandem “contratos de concessão ou permissão e, conseqüentemente, dispensam a licitação e a lei instituidora que, em regra, outorga o regime e as qualificações do serviço público, em conformidade com o parágrafo único, do art. 175 CR/88”.

No inciso III, artigo 206 da CF/1988, reforçou-se a coexistência do ensino entre as instituições do setor público e do setor privado, mediante o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Já em seu inciso VI, estabeleceu-se a gestão democrática, bem como um piso salarial profissional para os trabalhadores da educação, apenas no setor público (inciso VIII).

Para Moretti (2013), a gestão democrática teria de ser estendida às instituições de ensino do setor privado, e não apenas às do setor público, no intuito de reforçar o direito de todos à educação, que se constitui como um bem de interesse público. Esse seria um importante problema a ser solucionado, ou pelo menos amenizado, quando da possibilidade de conciliação dos interesses públicos em meio aos espaços dos setores pri-

vados, principalmente quando for possível se deparar com as elevadas taxas de lucro. Segundo Costa (2012, p. 418):

No estudo e nas subsequentes afirmações colocadas por Olson (1999), os sujeitos racionais focados em seus próprios interesses não agirão para a promoção de interesses comuns ou grupais, mesmo que estes sujeitos façam parte de grandes grupos e que suas ações venham a beneficiar todo o grupo, o que desmistifica uma pressuposição de que grupos agem em interesse próprio porque os indivíduos também o fazem.

Também é possível acrescentar a essa proposta, de expansão e gestão democrática, um piso salarial profissional nacional para os trabalhadores da educação no setor privado, a fim de melhor valorizá-los, já que a maior parte dos seus docentes trabalha em regime horista.

Conforme Neves (2002), a possibilidade de o Estado deter ou não a exclusividade da prestação dos serviços educacionais, que abre margem para o exercício das atividades no setor privado, vai de encontro, nesse período, com as reformas (neoliberais) das instituições estatais que se seguiram a partir da década de 1990, no Brasil, as quais buscaram reduzir a participação estatal, sobretudo por meio das privatizações e da redução dos gastos financeiros, em diversos segmentos do espaço público.

A CF/1988, quanto às normas legislativas avançou no que diz respeito ao trato dos direitos dos cidadãos, quando comparada com as constituições anteriores. No entanto, ainda no governo Sarney, a seguridade social passou a sofrer fortes embates, a exemplo da abertura ao setor privado dos fundos de pensão, ou mesmo a busca e aplicação do seu desmonte, em vários aspectos, o que se seguiu também no século XXI.

Quanto ao financiamento da educação com os recursos públicos, segundo a CF/1988, os mesmos deverão ser alocados em escolas do setor público, mas também poderão ser direcionados a instituições do setor privado, como as comunitárias, confessionais ou filantrópicas<sup>11</sup>, desde

---

<sup>11</sup> Na alínea c, inciso VI, artigo 150 da CF/1988, foi vedada aos entes federados a instituição de impostos sobre as IES sem finalidade lucrativa. Já no § 7º do artigo 195, instituiu-se a isenção da contribuição para a seguridade social das entidades beneficentes de assistência social.

que sem finalidades lucrativas<sup>12</sup> e com a aplicação de seus excedentes financeiros na educação, além de direcionar seu patrimônio a outras escolas com a mesma categoria administrativa, ou ao Poder Público, caso venham a encerrar suas atividades (incisos I e II do art. 213).

Ainda, de acordo com o § 2º do mesmo artigo acima, os recursos públicos para as atividades universitárias de pesquisa e extensão podem ser alocados tanto no setor público quanto no setor privado. Às universidades coube o gozo da autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial mediante o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (art. 207).

No final dos anos de 1980 e na primeira metade da década de 1990, houve um importante crescimento no número de universidades, com a transformação de escolas isoladas e de federações de escolas, sobretudo no setor privado, impulsionado pela busca de uma autonomia que lhes permitisse maior liberdade para a criação de novos cursos e a expansão no número de vagas, sem que houvesse a necessidade de permissão do CFE, em meio à baixa demanda pelo ensino superior no período.

A maior parte da pesquisa e da pós-graduação, no país, desenvolveu-se no setor público, em muitas de suas IES, sobretudo universitárias, para onde é destinada grande parte das finanças públicas associadas a esse tipo de trabalho. Algumas das exceções, por exemplo, no setor privado, que fogem apenas às atividades de ensino, correspondem às Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), que contam com razoável tradição na pós-graduação, bem como na pesquisa e na extensão.

Por meio do *caput* do artigo 211 da CF/1988, incumbiu-se aos entes federados organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, mediante formas que possam universalizar o ensino obrigatório (§ 4º). No entanto, esse regime e suas formas de atuação não foram, até hoje, claramente especificadas.

---

<sup>12</sup> Ao ter que comprovar a sua finalidade não lucrativa, para as IES comunitárias, confessionais e filantrópicas, mesmo que sem a explicitação jurídica, isso já indicava a existência de IES com finalidades lucrativas no país.

Para a União coube organizar o sistema federal de ensino, dos Territórios e o financiamento das IES públicas federais, além de assistência técnica e financeira aos demais entes federados, para assegurar melhores oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade no ensino (§1º, art. 211 da CF/1988), além de aplicar, anualmente, pelo menos 18,0% da receita resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino (art. 212).

Aos Municípios foi estabelecida a responsabilidade de atuar prioritariamente no ensino fundamental e infantil (§ 2º, art. 211 da CF/1988); e aos Estados e ao Distrito Federal a atuação prioritária no ensino fundamental e médio (§ 3º do art. 211), com a aplicação financeira, para esses entes federados, de pelo menos 25,0% da receita resultante de impostos, o que compreende a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (art. 212).

Na CF/1988, à União também coube privativamente legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV, art. 22), e inclusive constou a permissão de intervir nos demais entes federados, caso não seja aplicado o mínimo exigido na manutenção e no desenvolvimento do ensino (alínea e, inciso VII do art. 34).

A todos os entes federados foi incumbida a tarefa de proporcionar, em comunidade de competência, os meios de acesso à cultura, educação e ciência (inciso V, art. 23 da CF/1988). De forma concorrente, podem legislar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios sobre a educação, a cultura, o ensino e o desporto (inciso IX, art. 24).

De acordo com o Capítulo IV (Da Ciência e Tecnologia), do Título VIII da CF/1988, em seu artigo 218, cumpre ao Estado promover e incentivar o desenvolvimento da ciência<sup>13</sup>, da pesquisa e da capacitação tecnológica (§ 1º); a formação de recursos humanos para desenvolver essas finalidades (§ 3º), sobretudo para buscar soluções destinadas aos problemas regionais e nacionais, visando às suas melhorias (§ 2º); apoiar e estimular empresas que invistam em tecnologias adequadas ao país

---

<sup>13</sup> Prioritariamente no campo básico, tendo em vista o bem comum (§ 2º).

(§ 4º); fora o fato de ser facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parte de sua receita orçamentária às instituições públicas de ensino, de pesquisa científica e de tecnologia (§7º).

Como o Estado deve oferecer o ensino obrigatório de forma gratuita, os recursos públicos podem ser usados para financiar bolsas de estudos<sup>14</sup>, no ensino fundamental e no ensino médio, desde que comprovada a insuficiência de vagas e de cursos regulares na rede pública onde se encontram os estudantes. Assim, o Poder Público deve primar pela sua expansão em tais lugares (§ 1º, art. 213 da CF/1988).

Também cabe ao Estado garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística conforme a capacidade de cada indivíduo (inciso V, art. 208 da CF/1988). Aqui, abre-se espaço para a discussão de questão jurídica controversa com relação ao direito à educação e sua disposição no texto constitucional.

Dessa forma, torna-se importante fazer uma distinção entre a educação e o ensino. No mesmo sentido em que foi colocado por Moretti (2013) e Ranieri (2000), o primeiro conceito tem caráter mais amplo, quando comparado ao segundo.

O ensino seria o cumprimento da atividade de divulgação de informações e conhecimentos realizada entre os indivíduos, seja ela em instituições tanto do setor público quanto do setor privado, de forma presencial ou a distância, sob variados critérios, normas e metodologias. Já a educação corresponderia a um processo mais extenso, que inclusive englobaria os diferentes níveis de ensino, a fim de proporcionar a formação física e intelectual do indivíduo, ao longo de toda sua vida.

Mediante esse entendimento, como foi destacado, tendo em vista o texto constitucional, que a educação se constitui como direito e como garantia social dos indivíduos, sua obrigatoriedade e sua gratuidade restrita a determinada idade, em meio principalmente a certos níveis de ensino, ou aos estabelecimentos oficiais (inciso IV, art. 206 da CF/1988) gera contra-

---

<sup>14</sup> Como serão abordadas nos próximos capítulos, duas alternativas para a alocação de recursos públicos nas IES do setor privado, principalmente no século XXI, consistiram no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

dição legal. Ora, se a educação é um direito, todos os seus níveis de ensino, que fazem parte do processo educacional, também deveriam ser.

Contudo, como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e das artes deve ser garantido pelo Estado, de acordo com a capacidade de cada indivíduo (art. 208 da CF/1988), então, não é possível estabelecer a igualdade de condições para a entrada e permanência nas escolas (art. 206). Se os direitos são iguais para todos, mas muitos não conseguem adquirir as condições para poderem exercê-los, então, os direitos não são iguais para todos, o que fere a determinação constitucional.

Isso pode ser facilmente comprovado no período posterior (e também anterior) à promulgação do texto constitucional, até os dias atuais, por exemplo, com as barreiras meritocráticas impostas pelos processos seletivos para a entrada dos estudantes nas IES tanto do setor público (que conforme o curso apresenta elevada relação de candidato por vaga), quanto do setor privado<sup>15</sup>, como ocorre, entre outros, com a carreira de medicina.

Nesse sentido, a possibilidade de um indivíduo vir a trabalhar ou não nessa área do conhecimento depende de sua aprovação num processo seletivo que apresentada baixa correlação com sua profissão futura, e que não necessariamente determina sua capacidade de exercer ou não a medicina.

Ainda, a extensão da gratuidade do ensino para todos os níveis, com o objetivo de universalizar seu acesso e de reduzir, ou até mesmo acabar com a demanda reprimida elevaria consideravelmente os custos com a educação, bem acima do que foi ou tem sido gasto, num Estado, como o brasileiro, que tem direcionado historicamente parte significativa de suas finanças com o pagamento de juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública, e cujo orçamento encontra dificuldades em ampliar e estender a garantia dos direitos fundamentais aos indivíduos.

As mudanças na estrutura social, que já almejavam, ainda que tardiamente, quando comparadas ao cenário político e econômico mundial, tendo como principais referências os países centrais, sobretudo os Esta-

---

<sup>15</sup> Não é incomum encontrar processos seletivos em IES do setor privado onde certos cursos oferecidos apresentam mais vagas do que candidatos inscritos. De forma geral, mas há a necessidade de se observar cada carreira pretendida, a relação candidato/vaga nas IES do setor público tem sido significativamente maior do que no setor privado.

dos Unidos e a Inglaterra, inserir os novos paradigmas para o modelo brasileiro, os quais seriam sistematicamente instaurados apenas na década de 1990, passaram também a determinar novas formas de relações entre o papel do Estado e os níveis de ensino, junto a seus grupos de interesse, tanto no setor público quanto no setor privado.

Depois do governo civil de José Sarney, tivemos o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o fim do regime militar, também marcado por importante crise política e econômica. Como Collor (1990-1992) não conseguiu terminar seu mandato<sup>16</sup>, assumiu o vice Itamar Franco (1992-1994). Adiante, tratar-se-á de algumas das principais características da legislação educacional para esse período.

### 1.3 O ensino superior na primeira metade da década de 1990

Com o advento da década de 1990, as mudanças associadas aos níveis de ensino (em âmbito federal, estadual e municipal) no país foram enquadradas dentro de um marco regulatório mais extenso, que consistiu nas reformas administrativas das instituições estatais em seu conjunto, sob a influência dos parâmetros internacionais, direcionados pelos países centrais.

De forma resumida, muitas das propostas iam de encontro à focalização no ensino básico, particularmente no fundamental, junto com a redução dos gastos públicos no ensino superior, o que abria margens para a ampliação da atuação do setor privado.

No começo de março de 1990, antes mesmo que Collor tivesse tomado posse para assumir o novo governo, ocorreu em *Jomtien*, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (tendo como um de seus principais objetivos a universalização do ensino básico em nível mundial), a qual foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das

---

<sup>16</sup> Collor foi deposto do cargo em virtude do *impeachment* a que foi submetido em 1992, fruto das denúncias de corrupção que desencadearam as mobilizações populares e a ação do Congresso Nacional para resolver a crise política.

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Como fruto da conferência, aprovaram-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, por cento e cinquenta e cinco países, inclusive o Brasil, mediante o compromisso de melhorar a qualidade do ensino básico em seus territórios, além da busca pela erradicação do analfabetismo, sob o paradigma da gestão do ensino público mais flexível e descentralizada, com a maior participação dos grupos de interesses na administração dos recursos financeiros e das responsabilidades educacionais associadas<sup>17</sup>.

No governo Collor<sup>18</sup>, seu primeiro documento oficial para a área da educação consistiu no Programa Setorial de Ação 1991-1995, o qual fixou metas e definiu os recursos para propor mudanças modernizadoras, sobretudo para as IES federais, diante de um cenário mundial com economias globalizadas<sup>19</sup>.

Tendo em vista o ensino superior no país, o programa de governo relatou como alguns de seus principais problemas a pequena associação entre a formação profissional e a produção de riquezas, o baixo número de profissionais na área de Ciências Exatas, bem como seus elevados custos.

Para combater essas adversidades, buscou-se aumentar o acesso; garantir a autonomia universitária, mas com uma proposta de desregulamentação onde essas instituições, em âmbito federal assumiriam o pagamento dos salários, das aposentadorias e pensões de seus funcionários, além das despesas dos custos dos novos investimentos, o que não ocorreu graças à importante atuação do Sindicato Nacional dos Docentes

---

<sup>17</sup> No capítulo 3, que tratará da mercantilização da educação, a influência dos organismos internacionais, particularmente no ensino superior, será analisada com maiores detalhes.

<sup>18</sup> Para uma melhor compreensão das questões políticas e econômicas dos governos Collor e Itamar Franco, ver Carvalho (2000, 2003); Cysne (2001); Fiori (1997); Kinzo (2001); e Tavares e Fiori (1993).

<sup>19</sup> Em 1990, com a Lei nº 8.031, criou-se o Programa Nacional de Desestatização (PND), para que fosse reestruturada a relação do Estado com a economia, ao transferir para o setor privado parte das atividades antes exploradas pelo setor público. Alguns de seus objetivos, que acabaram sendo frustrados, consistiram em reduzir a dívida pública, bem como tentar modernizar o parque industrial brasileiro, a fim de torná-lo mais competitivo tanto dentro quanto fora do país.

das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); a ampliação das parcerias entre as universidades e o setor privado; a expansão da pós-graduação; bem como a maior “valorização” dos trabalhadores da educação (CORBUCCI, 2004; LIMA, 2007).

Um importante parceiro do governo Collor para as propostas de políticas públicas associadas ao ensino superior consistiu no Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (NUPES), vinculado à Universidade de São Paulo (USP). Alguns de seus membros apresentaram diretrizes reformistas que estiveram em estreita correlação com aquelas formuladas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Como exemplo, houve a perspectiva de distinção das IES e a busca de novas fontes de recursos financeiros para as do setor público, tal como tinha sido encaminhado pelo GERES na segunda metade dos anos de 1980, o qual também contou com a participação de alguns membros do NUPES. Segundo Leher (2003, p. 86), a “combinação dessas orientações bloquearia, de fato, a construção de uma política unitária de educação que possibilitasse a generalização da universidade pública e gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão”.

Se no discurso oficial, a ampliação do acesso ao ensino superior teria que ocorrer com prioridade no setor público, o que se verificou foi o início de um estímulo dado ao setor privado. Tanto no governo Collor quanto principalmente no de Itamar Franco, destacaram-se os embates entre o governo federal e o CFE, associados à sua capacidade de expedir resoluções, que deveriam passar a ser submetidas à aprovação do governo federal, ou à limitação de seus poderes para decidir sobre a autorização e a criação de instituições e de cursos<sup>20</sup>.

Em 1993, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, no governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação para Todos, que não chegou a ser executado e que focalizava a alfabetização e o ensino fundamental, demonstrou sua confluência com as diretrizes da Declara-

---

<sup>20</sup> Para os casos dos cursos de Direito e Medicina, as concessões passaram a ficar a cargo também da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

ção Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Nova Delhi. Segundo Silva Jr (2002, p. 207):

*O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.*

Essa priorização do Plano reforçou o que constou na CF/1988, quando evidenciou, por exemplo, a necessidade do regime de colaboração entre os entes federados; as associações entre a sociedade civil e o Estado; a reestruturação dos mecanismos de controle e gestão para assegurar a efetiva aplicação constitucional dos recursos financeiros e diminuir o clientelismo e favoritismo que ajudam a criar as fortes disparidades regionais na oferta educacional brasileira; bem como as regiões muito pobres deveriam receber cuidado especial dos entes federados.

Para o financiamento da educação ao final da década de vigência do plano, teriam que ser gastos aproximadamente 5,5% do Produto Interno Bruto (PIB). Assim, propôs-se estender o controle social e a criação de um fundo para implantar novos programas que pudessem contribuir para a equalização das oportunidades educacionais, bem como a adequação do financiamento para atender às necessidades básicas de aprendizagem e equidade no atendimento educacional, com redistribuição mais equilibrada dos recursos fiscais, institucionais e administrativos entre os entes federados (BRASIL, 1993b).

Com a MP nº 661, de 1994, extinguiu-se o CFE e foi criado outro órgão colegiado, o Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme Sampaio (2000), já que a Lei Complementar nº 73, de 1993, incumbiu à

Advocacia Geral da União as atividades de consultoria e assessoramentos jurídicos referentes ao Poder Executivo, não havia mais a necessidade privativa do CFE de apreciar a legislação associada ao ensino superior, como constava no artigo 46 da Lei nº 5.540/1968.

Dessa forma, instituiu-se uma comissão para impor mudanças graduais no que diz respeito aos mecanismos de operação do futuro CNE, as quais teriam de caminhar no sentido de consolidar sua função de consultor e assessor do Ministério da Educação e do Desporto. Durante essa transição, houve um período de pouca mobilização no que se refere à abertura, ao reconhecimento e credenciamento de novas IES e novos cursos.

Outros motivos para a extinção do CFE disseram respeito à maior atribuição de poderes ao Ministério da Educação e do Desporto, a fim de centralizar as regras decisórias correspondentes ao ensino superior no país, fora o fato das suspeitas de corrupção associadas ao Conselho, dada a forte presença dos interesses privatistas em seu interior (CUNHA, 2004).

No ano de 1993, ainda no governo de Itamar Franco foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), por meio de um projeto de cooperação entre a SESU, determinados setores das universidades no país, bem como com a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP) e as Associações Nacionais de Pró-Reitores (de Graduação, de Pesquisa e de Pós-Graduação, de Extensão, e de Planejamento e Administração)<sup>21</sup>.

Como principais parâmetros, o PAIUB esteve centrado na “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou

---

<sup>21</sup> O número de entidades representativas do setor privado cresceu consideravelmente na segunda metade dos anos de 1980 e em toda a década de 1990 (NEVES, 2002). Para uma leitura mais aprofundada sobre esses atores políticos, consultar Carvalho (2011a); Sampaio (2000); e Sguissardi (2002).

premiação, adesão voluntária, legitimidade, continuidade” (BARREYRO, 2008, p. 22). Mas de acordo com Lima (2007), ainda que o programa tenha apresentado melhores alternativas para a avaliação desse nível de ensino, sobretudo quando comparado com as políticas do período FHC, seu arcabouço teórico e metodológico foi também enquadrado dentro da perspectiva de modernização conservadora para a educação brasileira.

Tal lógica, ainda segundo a mesma autora acima, de caráter privatizante, pôde ser vista também na Lei nº 8.958, de 1994, que dispôs sobre as relações entre as IES federais de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Pelo dispositivo legal, as instituições poderiam contratar fundações de direito privado para auxiliá-las nas atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, ou seja, incentivava-se com isso a ampliação das parcerias entre o setor público e o setor privado.

Esse tema, bem como vários outros tiveram vital importância para a legislação educacional, principalmente no debate associado ao ensino superior no país, os quais envolveram diversos grupos de interesse, em ambos os setores, durante os 2 governos de FHC, conforme será tratado na próxima seção.

#### **1.4 O governo de FHC**

Com os governos de FHC (1995-2002) foi impulsionada a expansão do ensino superior no setor privado, sobretudo no que diz respeito ao número de instituições, vagas e cursos. Depois da extinção do CFE e a atribuição de maiores poderes ao Ministério da Educação e do Desporto, esse nível de ensino teria como algumas de suas principais funções: 1) a contribuição para a melhoria da educação no país, inclusive com a criação de um sistema para a avaliação da qualidade; 2) expansão da oferta, em virtude dos baixos índices de acesso; e 3) incentivar e promover uma melhor formação humana, segundo os critérios produtivistas e competitivos do sistema capitalista.

As mudanças na área educacional, em todos os níveis de ensino estiveram centradas dentro de um contexto associado às reformas políticas e econômicas do Estado, denominadas de neoliberais<sup>22</sup>, que tardiamente chegaram ao Brasil quando comparadas aos países centrais, e que puderam encontrar nos dois mandatos de FHC, um período político relativamente estável para sua implantação, quando comparado aos últimos governos anteriores.

De 1980 até 1994, quer dizer, pelo menos até o início do Plano Real, em um período no qual os índices inflacionários chegaram, conforme o ano, a quatro dígitos, foi constante a instabilidade nos repasses de recursos, corrupção e os desvios de verbas financeiras, colocando empecilhos para que os governos subnacionais pudessem estabelecer uma boa cooperação entre si, de forma a atender às suas políticas públicas.

No início do primeiro governo FHC, seu rápido sucesso político esteve associado a fatores econômicos como a implantação do Plano Real, que conseguiu reduzir significativamente os índices inflacionários.

A inicial valorização da moeda possibilitou um novo fluxo de capitais externos e a desindexação objetivou estabelecer o controle da demanda, mediante a Unidade Real de Valor (URV), sem a necessidade de congelar os preços. Ainda, foram mantidas as políticas de abertura comercial e de privatização do patrimônio público herdadas do governo Collor, com leve redução colocada por Itamar Franco.

Tais transformações objetivaram incentivar a acumulação e mundialização<sup>23</sup> do capital, principalmente nas esferas privadas. Como algumas de suas principais diretrizes, podem-se citar a descentralização e diminuição do orçamento financeiro destinado aos serviços sociais; maior abertura comercial e financeira; redução da participação do Estado em

---

<sup>22</sup> Vasta literatura tem abordado o tema nas últimas décadas. Como não é objetivo deste trabalho seu tratamento de forma detalhada, mas há a necessidade de um melhor entendimento sobre a questão, deixa-se aqui a referência de alguns autores que dialogam com o neoliberalismo, em seus prós e contras, tanto em âmbito mundial quanto nacional, a exemplo de Boito Jr (2007); Bresser-Pereira (2009); Cano (2000); Carcanholo (2002); Chomsky (2007); Friedman (1984); Gentili e Sader (2005); Guimarães (2004); Hayek (1984); Laurell (1997); Marques e Mendes (2006); Salum Jr (1999); e Santos (2004).

<sup>23</sup> O termo “mundialização do capital” foi cunhado inicialmente por François Chesnais. Para a consulta do tema, verificar as obras do autor em Chesnais (1996, 1998, 2005).

determinados setores da sociedade; o incentivo à privatização dos bens públicos; as reformas políticas, tributárias e previdenciárias; além da reorganização dos mercados de trabalho.

Sobre esse último aspecto, a nova base tecnológica passou a determinar importantes mudanças nos ambientes de trabalho, principalmente em virtude de sua maior flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas. Dessa forma, a educação assumiu papel fundamental no processo de formação humana que buscou proporcionar aos indivíduos a capacitação para melhor lidar com as novas regras laborais<sup>24</sup>.

A competência se constituiu na meta pedagógica a ser alcançada para o exercício das atividades no trabalho, diante de um cenário em que a competição muitas vezes ocorreu de maneira acirrada. Segundo Minto (2005, p. 235), essa perspectiva educacional se mostrou como uma “revitalização da *teoria do capital humano*, preconizadora de uma educação meramente voltada para a formação da mão de obra para o mercado de trabalho e para a satisfação, em geral, das necessidades do setor produtivo, nacional e estrangeiro”.

O trabalhador deveria então adquirir determinadas qualificações, necessárias para a empregabilidade, no intuito de atender às exigências dos processos de produção, em meio a mercados globalizados, e foi (é) também principalmente por meio da educação, nas sociedades da informação e do conhecimento, que se tem moldado essa nova força de trabalho, no intuito de fugir da informalidade ou do desemprego<sup>25</sup>.

Para Sguissardi (2002, p. 122), o argumento é que houve uma imposição internacional feita de cima para baixo, onde “as soluções para a crise, gestadas nos países ricos ou nos escritórios dos organismos financeiros multilaterais, disseminaram-se como verdadeiras panacéias, sem espaço aparente para soluções alternativas”.

---

<sup>24</sup> As mudanças na organização do mundo do trabalho, nas últimas décadas, são mais bem trabalhadas em Antunes (2000, 2009); Behring (2008); e Harvey (2010).

<sup>25</sup> Para um tratamento crítico das relações entre a educação e o trabalho na contemporaneidade, ver Aguiar (2013); Avila (2010); Frigotto (1995, 2008); Gentili (1999); Gentili e Frigotto (2002); Gentili e Silva (1994); Lombardi, Saviani e Sanfelice (2002); e Silva Jr (2002).

Mais do que a forte influência internacional para a tentativa de solucionar parte dos problemas políticos e econômicos nacionais, cabe aqui destacar, sem desconsiderar as resistências, a grande aceitação de muitos dos paradigmas internacionais, provenientes dos países centrais, que se constitui numa característica histórica da sociedade brasileira, mesmo que não seja levado em consideração o maior ou o menor grau de (in) consciência de cada indivíduo sobre a questão.

Ainda conforme o autor citado acima, as reformas das instituições estatais, em âmbito mundial, sem esquecer as particularidades locais, foram direcionadas por meio do modelo gerencial e empresarial do setor privado. Ampliou-se a competitividade nas escalas micro e macroeconômicas, em todas as instâncias da vida social, onde muitos dos serviços sociais deveriam não mais pertencer à exclusividade do Estado, para que se pudesse expandir a acumulação do capital.

Para o ensino superior, em meio à crise fiscal dos Estados, sejam eles centrais ou periféricos, de acordo com as recomendações, por exemplo, do Banco Mundial, haveria que se constituir menos como um bem público do que privado, e o foco com a educação pública teria que ser direcionado para o ensino básico, pois a associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão em universidades públicas demandavam altos recursos e geravam baixos retornos sociais, fora seu caráter elitista.

Conforme Cunha (2003), de 70,0% a 80,0% do orçamento da União para a educação era destinado a financiar pouco mais de 20,0% dos alunos de graduação no país nesse período. Assim, o incentivo ao crescimento das IES voltadas apenas para o ensino - não só universitárias e no setor privado -, seria justificada, pois permitiria a ampliação do acesso para esse nível, ao mesmo tempo em que produziria uma educação de mais baixo custo com maiores possibilidades de lucro para os empresários, em sociedades onde o conhecimento assumiu um papel fundamental para a empregabilidade e mobilidade social.

Como estratégia de reforma das instituições estatais de maior amplitude, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE),

elaborado à época pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), e chefiado por Luiz Carlos Bresser Pereira, adotou características tanto neoliberais quanto da Terceira Via<sup>26</sup>, tendo sido aprovado em setembro de 1995 na Câmara da Reforma do Estado.

Seu objetivo principal consistiu em encontrar alternativas para muitos dos problemas desencadeados pela crise fiscal instalada no país, por meio da elaboração de um modelo de gestão pública gerencial mais eficiente. O PDRAE indicou que a CF/1988 retrocedeu no que diz respeito a uma administração pública gerencial, pois foram estendidas a todas as instituições estatais regras burocráticas semelhantes localizadas no centro estratégico do Estado.

Em parceria com os programas da Terceira Via (espelhados na noção de justiça social sob os paradigmas da socialdemocracia), com a orientação das políticas elaboradas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a ONU, o estímulo às reformas neoliberais inseriu temas como a participação, o diálogo, a fiscalização e o voluntarismo<sup>27</sup> para referenciar as ações das políticas públicas dos diversos níveis de governo em países periféricos.

Assim, foram determinadas condições como, por exemplo, as parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil para a liberação de empréstimos, no intuito de mobilizar as comunidades em torno de seus próprios problemas e desenvolver uma sociedade de economia mista, em que o papel da regulação e coordenação das instituições públicas se apresentou como de fundamental importância, já que as regras de livre mercado tendem a acentuar certas desigualdades sociais.

Para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as escolas técnicas ou os centros de pesquisa correspondiam as propostas, por meio do Programa de Publicização, na sua transformação em organizações

---

<sup>26</sup> Maiores e melhores detalhes sobre as propostas políticas e econômicas da Terceira Via podem ser encontradas em Adriaõ e Peroni (2008); Antunes (2009); Giddens (2000); e Martins (2009).

<sup>27</sup> Como exemplo de voluntarismo, citam-se o programa Comunidade Solidária; de fiscalização, os Conselhos de Gestão Pública; além de participação, o Orçamento Participativo.

sociais<sup>28</sup>, quer dizer, em organizações públicas não estatais (semipúblicas ou semiprivadas) ou fundações públicas de direito privado, as quais acordariam contratos de gestão com os entes federados, mediante a aprovação do Congresso Nacional para a participação nos recursos financeiros públicos (NEVES; FERNANDES, 2002; SGUISSARDI, 2002, 2009; SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

A essas instituições, a autonomia administrativa e de gestão financeira, como constou no *caput* do artigo 207 da CF/1988, teria que ser transformada em autonomia administrativa e financeira, tornando-as mais aptas à contratação de parcerias com o setor privado. Certos serviços sociais deveriam continuar a ser financiados pelo Estado, a exemplo da educação, saúde ou segurança, ainda que alguns deles com gastos mais focalizados em determinados setores do que outros, como foi o caso do ensino básico em detrimento do ensino superior.

No que tange à constituição da propriedade pública não estatal, a mesma passou a ser defendida também pela Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), na ânsia de fazer com que essas instituições pudessem conseguir a participação no orçamento público.

Daí a introdução do conceito de “quase-mercado”, em que os fundamentos e os raciocínios que direcionam as dinâmicas dos mercados passaram a ter mais força dentro do espaço público, e onde a propriedade continua ainda nas mãos do Estado, mas com a possibilidade de se firmar contratos com o setor privado, argumentando-se que a lógica mercadológica, empresarial e competitiva é mais eficiente e produtiva do que aquela que move o setor público (AMARAL, 2008; PERONI, 2008).

Além disso, para o caso das IES do setor público, conforme o ex-ministro da educação nos dois mandatos de FHC, Paulo Renato de Souza – economista, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e ex-técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) -, seu dispêndio financeiro se apresentava de forma bastante ele-

---

<sup>28</sup> A Lei n.º 9.637/1998 dispôs sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e a criação do Programa Nacional de Publicização.

vada (SOUZA, 2000), inclusive maior do que em vários países centrais, como no caso da Espanha ou França, e comparado aos Estados Unidos, enquanto no ensino básico, o gasto por aluno deixava bastante a desejar.

Segundo esse autor, as principais diretrizes para as reformas do ensino superior no país estiveram centradas na avaliação, diversificação, expansão, qualificação e modernização, além da supervisão do sistema. Ao invés de elevar os recursos financeiros para as IES do setor público, tinha-se como meta reduzir sua capacidade ociosa, ao ampliar o número de vagas (sobretudo no período noturno) com os mesmos gastos, por meio de mudanças administrativas.

Para Eunice Durham, membro do NUPES e que teve importante papel na política institucional da educação nos governos Collor e FHC, em meados dos anos de 1990, gastava-se com aproximadamente 750.000 estudantes no ensino superior a metade do que era alocado no ensino básico, que englobava cerca de 31,0 milhões de alunos. No entanto, a autora destacou a insuficiência de recursos para a efetivação de um ensino básico de qualidade no país (DURHAM, 1998). Assim:

É difícil para a comunidade universitária compreender que a forma atual de financiamento ameaça tornar o sistema inviável. Sem uma profunda reforma de todo o sistema e uma diferenciação das instituições, será simplesmente impossível realizar a expansão necessária no ritmo desejável. (IDEM, 1999, p. 247).

Já Corbucci (2004) apresentou um diagnóstico mais elaborado. Se os pouco mais de 0,5% do PIB que eram gastos com o ensino superior do setor público pela União fossem direcionados para o ensino básico, e mantendo esse índice para o primeiro nível (de 0,5% do PIB), o total de recursos financeiros para a educação no Brasil não chegaria aos 4,0% do PIB, ainda longe do que já propunham diversos setores associados à luta pela melhoria da qualidade da educação no país, ou seja, de 10,0% do PIB.

A proposta de diversificação e expansão do ensino superior, que a partir da segunda metade da década de 1990 passaria a ocorrer majorita-

riamente no setor privado, foi denominada por Durham (1998, p. 4) de “uma política inovadora”, já que “a demanda social pela criação de universidades é, na verdade, uma demanda por ensino superior e não por instituições que associem ensino e pesquisa”, principalmente porque, quase sempre, a população não possui consciência da importância que a pesquisa científica tem e pode ter para o conjunto social.

Como a pesquisa científica e tecnológica demanda altos custos financeiros em infraestrutura, qualificação de recursos humanos, experiência e acúmulo de bagagem, essa realidade não poderia fazer parte do dia a dia das universidades do setor privado, especialmente nas particulares, dada a insuficiência de recursos e a necessidade imediata dos retornos financeiros, impostos pelas mantenedoras, mas apenas de algumas pertencentes ao setor público.

O exemplo não serviria para as universidades do setor privado, inclusive os recursos financeiros públicos destinados à pesquisa nessas instituições teriam de ser reduzidos, a fim de estimular a ampliação de parcerias, por exemplo, com o setor industrial<sup>29</sup>. Apesar disso, em outro trabalho, a autora defendeu o modelo dos *colleges* norte-americanos, que oferecem uma formação mais detalhada do ensino médio, em certas áreas do conhecimento (IDEM, 2009).

Dessa forma, talvez fosse necessário melhor entender o que se gostaria de copiar do modelo de ensino superior norte-americano. Ora, as melhores universidades do planeta, conforme os critérios anglo-saxões, não são instituições privadas, tais como, entre outras, *Harvard*, *Princeton*, *Stanford* ou *MIT (Massachusetts Institute of Technology)*?

Particularmente nos governos de FHC, a forte presença do Poder Executivo Federal<sup>30</sup>, que prejudicou o regime de colaboração entre os entes federados, passou a encaminhar majoritariamente as diretrizes das reformas educativas por meio de uma extensa série de normas infracons-

---

<sup>29</sup> Esse crescimento da diversificação das fontes de recursos financeiros também teria de servir para as IES do setor público, no que diz respeito à pesquisa científica e tecnológica.

<sup>30</sup> Para um estudo mais aprofundado da forte presença do Poder Executivo Federal em âmbito nacional, ver Arretche (2009, 2010); Codato (2005); e Limongi (2006).

titucionais, como leis, medidas provisórias, decretos e portarias. A seguir, analisam-se algumas delas para o ensino superior no país, principalmente para o setor privado, no período referenciado.

#### **1.4.1 A legislação em âmbito federal**

Um exemplo da afirmação do Poder Executivo Federal para a área da educação consistiu na aprovação da Lei nº 9.131, em 1995, a qual alterou os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024/1961. Para Ranieri (2000), a União tem atuado mais na coordenação da política nacional de educação do que na articulação dos níveis de ensino, graças às reformas das instituições estatais promovidas no início do primeiro governo de FHC.

Em seu artigo 1º, a Lei nº 9.131/1995, ao modificar o artigo 6º da LDB/1961, determinou que o Ministério da Educação e do Desporto seria o representante do Poder Público Federal no que diz respeito à educação no país, tendo como funções a formulação e avaliação da sua política nacional, para que fosse assegurada a qualidade do ensino e execução das leis referentes ao assunto, mediante a colaboração do CNE (§1º).

Ao CNE, depois de definitivamente extinto o CFE foram atribuídas funções normativas, deliberativas e de assessoria ao Ministério da Educação e do Desporto, cuja composição se daria pela estruturação de duas câmaras, ou seja, a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), cada uma composta por 12 membros, escolhidos e nomeados pelo presidente da República (art. 8º da LDB/1961).

Pelo menos a metade desses membros, segundo os §§ 3º e 6º do mesmo artigo acima citado, deveriam ser escolhidos mediante a consulta de indicações feitas por entidades da sociedade civil associadas a cada uma das Câmaras (para posterior nomeação, em um mandato de 4 anos), em que a metade dos membros de cada uma delas seria renovada a cada 2 anos.

No caso do ensino superior, essas entidades (públicas ou privadas) teriam de reunir, por exemplo, os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, professores, estudantes e membros da comunidade científica. Apenas o Secretário de Educação Superior se constituiu como membro nato dessa Câmara.

Para a primeira composição do CNE, entre os anos de 1996 e 1998, conforme Sampaio (2000), “além do representante do Ministério da Educação, há 3 representantes de entidades sem vinculação direta com atividades de ensino superior, cinco conselheiros que são professores de universidades públicas e outros 3 que ocupam, ou já ocuparam, cargos de direção de universidades particulares”, o que indicou uma representação setorializada. No Quadro 1 abaixo constam as atribuições do CNE e da CES:

QUADRO 1: Atribuições do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior

Conselho Nacional de Educação	Câmara de Educação Superior
<ul style="list-style-type: none"> <li>* subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;</li> <li>* manifestar-se sobre as questões que abrangem mais de um nível ou uma modalidade de ensino;</li> <li>* manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;</li> <li>* assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre as medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;</li> <li>* analisar e emitir parecer sobre as questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e as modalidades de ensino;</li> <li>* elaborar seu regimento, a ser aprovado pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto.</li> <li>* emitir parecer sobre os assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo ministro de Estado da Educação e do Desporto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação do ensino superior;</li> <li>* oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;</li> <li>* deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;</li> <li>* deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por IES, assim como sobre a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;</li> <li>* deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o reconhecimento periódico de IES, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;</li> <li>* deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal de ensino;</li> <li>* deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;</li> </ul>

	<p>* analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente ao ensino superior;</p> <p>* assessorar o ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos ao ensino superior;</p> <p>* As três últimas atribuições acima constantes para o Ministério da Educação e do Desporto poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal;</p> <p>* O credenciamento a que se refere a alínea acima poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações.</p>
--	--

Fonte: artigo 7º; §§ 2º, 3º e 4º, artigo 9º da LDB/1961, alterada pela Lei nº 9.131/1995.

As permissões para a autorização, o credenciamento e credenciamento de IES, bem como o reconhecimento de cursos e das habilitações nessas instituições deveriam ser aprovadas pelo Poder Executivo, depois de parecer do CNE<sup>31</sup>. Essa medida constou no § único do artigo 2º da Lei nº 9.131/1995, que foi acrescentado pela Lei nº 9.649/1998. No entanto, em 2001, por meio da MP nº 2.216-37 foi retirada a atribuição designada ao CNE, de produzir um parecer para tais atividades.

Os artigos 3º e 4º da Lei nº 9.131/1995 trataram da avaliação das instituições e dos cursos no ensino superior, onde foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC) como uma das medidas avaliativas (e que ficou conhecido como “Provão”, introduzido no ano de 1996<sup>32</sup>), por meio de conteúdos mínimos para cada curso que viria a ser avaliado, conforme determinação do Ministério da Educação e do Desporto.

No ano de 1997 foi criada a Avaliação das Condições de Oferta, que envolvia os docentes, a infraestrutura e a organização didática e pedagógica das IES, privilegiando mais os aspectos individuais do que os institucionais do processo (CUNHA, 2003).

Para obterem os diplomas, os estudantes, no final de sua graduação teriam de se submeter ao Provão, no intuito de se verificar os conhecimentos e as competências adquiridas pelos mesmos ao longo de

<sup>31</sup> Já o Decreto nº 2.026/1996 estabeleceu os procedimentos para o processo e a avaliação dos cursos e das IES.

<sup>32</sup> De vida curta, o PAIUB foi substituído pelo ENC, que não o extinguiu formalmente.

suas formações. Esses 2 artigos citados acima foram revogados, em 2004, pela Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual será novamente abordado mais adiante neste trabalho.

Com o Decreto nº 2.306/1997, estabeleceram-se os procedimentos para a avaliação dos cursos (de graduação e pós-graduação) e das IES no país. No ano de 2001, o mesmo foi substituído pelo Decreto nº 3.860 que, por sua vez, acabou também revogado pelo Decreto nº 5.773, em 2006.

Na Lei nº 9.131/1995, acrescentaram-se mais quatro artigos, por meio da Lei nº 9.870<sup>33</sup>, em 1999, os quais trataram do ensino superior no setor privado. Pelo artigo 7º A, as mantenedoras das IES, pessoas jurídicas de direito privado poderiam vir a assumir as formas de direito civil ou comercial, e se estabelecidas como fundações, teriam de ser dirigidas pelo que constou no artigo 24 do Código Civil Brasileiro.

Para as IES sem fins lucrativos, no artigo 7º B, suas demonstrações financeiras e patrimoniais deveriam: 1) ser elaboradas e publicadas com o parecer do seu conselho fiscal ou órgão semelhante; 2) constar em documentos fiscais e guardados pelo prazo de 5 anos; e 3) estar disponíveis ao Poder Público.

Além disso, caso sejam finalizadas suas atividades, seu patrimônio deve ser destinado para outra IES com a mesma categoria administrativa ou ao Poder Público, bem como seus excedentes financeiros teriam de ser aplicados na própria instituição e não poderia haver o favorecimento aos responsáveis pela sua administração. A comprovação desses requisitos se tornou necessária para o recredenciamento dessas IES.

O artigo 7º C determinou o cumprimento pelas entidades mantenedoras das IES sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), do que constou no artigo 14 do Código Tributário Nacional e no artigo 55 da Lei nº 8.212/1991, bem como no artigo 7º B, como foi exposto acima. Por fim, o último artigo, 7º D, colocou que as

---

<sup>33</sup> Antes da aprovação dessa lei, ver também o Decreto nº 2.207/1997 (revogado pelo Decreto nº 2.306/1997), e a MP nº 1.477-39/1997.

mantenedoras das IES com fins lucrativos estavam incumbidas de produzir demonstrações financeiras, para cada exercício social, atestadas por profissionais competentes.

Para a escolha dos dirigentes das IES do setor privado, de acordo com a Lei nº 9.192/1995, a qual alterou os dispositivos da Lei nº 5.540/1968, o processo ocorreria mediante o que constava em seus respectivos estatutos e regimentos.

Muitas das medidas infraconstitucionais aprovadas nos dois anos do primeiro governo FHC foram também abordadas na Lei nº 9.394 (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Tais questões foram acatadas em virtude do longo processo de tramitação a que foi submetida, o qual durou mais de 8 anos<sup>34</sup>, e que enfrentaram parcialmente os problemas na área da educação. Adiante, analisam-se alguns dos principais pontos associados ao ensino superior na LDB/1996.

#### **1.4.2 A Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases)**

Também aqui, essa lei será analisada de acordo com suas posteriores modificações e seus acréscimos. A aprovação da LDB/1996 foi um importante marco legal para o incentivo ao forte crescimento do ensino superior no setor privado, a partir desse período.

Apesar da ambiguidade conceitual, em consonância com o artigo 209 da CF/1988, o ensino é livre (dentro de uma liberdade restrita), à iniciativa privada, desde que cumpridas as determinações normativas da educação nacional e para o sistema de ensino; a autorização para o funcionamento e a avaliação colocadas pelo Poder Público; bem como a capacidade de autofinanciamento (com exceção do que expressou o artigo 213 da CF/1988).

Para Cunha (2003, p. 40), a LDB/1996 pôde ser caracterizada como “*minimalista*”, porque não tratou de “todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional”. Mesmo que o texto aprovado em 1996

---

<sup>34</sup> Para uma descrição detalhada do processo de tramitação até a aprovação da LDB/1996, ver Saviani (1997).

tenha sofrido destacada modificação e descaracterização, em virtude dos vários substitutivos, quando comparado com a primeira versão do Projeto de Lei (PL) apresentado ao Congresso Nacional na segunda metade da década de 1980, e que contou com a participação de vários setores da sociedade civil associados à educação, poderia uma lei conter todas as diretrizes e bases para a educação no país?

Mas a posição do autor citado acima é justificada, pois realmente a LDB/1996 deixou a desejar em diversos pontos, como no caso da avaliação para o ensino superior; nas questões mais detalhadas sobre o ensino a distância e também no sequencial; na melhor definição das IES não universitárias; ou nas funções atribuídas ao CNE.

Já Nina Ranieri colocou que o dispositivo legal não se preocupou com detalhes. Assim, por não se ater a particularidades que precisariam ser abordadas na LDB/1996, e que, no entanto, não o foram, abriu-se margem para uma nova série de dispositivos legais que acabaram aprovados nos anos posteriores, principalmente no que diz respeito ao favorecimento para o ensino superior no setor privado com fins lucrativos. A autora tratou a Lei como:

[...] inovadora e modernizadora. Ao romper com as rígidas prescrições da legislação anterior, insinua a possibilidade de haver uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes ao ensino superior brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros (RANIERI, 2000, p.25).

O sistema federal de ensino, no artigo 16 da LDB/1996 foi compreendido como as instituições de ensino<sup>35</sup> que são mantidas pela União, aquelas criadas e mantidas pelo setor privado, além dos órgãos federais de educação. Como algumas de suas funções, a Lei estabeleceu ao ensino superior:

---

<sup>35</sup> Nesse artigo, em seus incisos I e II, o ensino e a educação são tratados como sinônimos. Para os fins deste trabalho, mantém-se o que foi exposto anteriormente para a distinção entre os dois conceitos, onde os sistemas de ensino são partes integrantes do processo educacional, mesmo que na legislação essa separação não se faça evidente.

- \* o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- \* a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento;
- \* o incentivo ao trabalho da pesquisa e da investigação científica;
- \* a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos;
- \* a sistematização do conhecimento cultural adquirido;
- \* a melhor compreensão dos problemas internacionais, nacionais, regionais e locais; e
- \* a promoção da extensão com a participação da população.

A classificação das instituições de ensino ocorreu de acordo com duas categorias administrativas: 1) as públicas, que são criadas ou incorporadas, assim como mantidas e administradas pelo Poder Público (federal, estadual ou municipal), sob a forma de autarquias ou de fundações; e 2) privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com recursos financeiros e proprietária do patrimônio, conhecidas como mantenedoras, junto com outra pessoa jurídica que chega a prestar os serviços materiais e humanos em suas instalações, denominadas mantidas. No nível superior, em ambos os setores, o ensino deve conter diversos graus de abrangência ou especialização (arts. 19 e 45 da LDB/1996).

Como ressaltou Sampaio (2000), foi retirada a palavra excepcionalmente no que diz respeito ao oferecimento do ensino superior em IES não universitárias. Assim, os estabelecimentos isolados passaram a não mais ficar legalmente colocados em segundo plano, como ocorreu na Lei nº 5.540/1968.

Para as IES do setor privado, foram classificadas em particulares, que são criadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e desde que não se enquadrem na categoria sem fins lucrativos; comunitárias, criadas por uma ou mais pessoas jurídicas, sem fins lucrativos, o que envolve até mesmo cooperativas educacionais, e que tenham em sua mantenedora, representantes da comunidade<sup>36</sup>;

---

<sup>36</sup> Com nova redação dada pela Lei nº 12.020/2009.

confessionais, criadas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, sem fins lucrativos, que atendam a uma orientação confessional; e filantrópicas, conforme a Lei<sup>37</sup> (art. 20 da LDB/1996).

Ao permitir o funcionamento legal, pela primeira vez, de IES particulares com finalidades lucrativas, Chaves (2010) destacou a contribuição da LDB/1996 para o incentivo à mercantilização do ensino superior no país, onde Neves (2002, p.139) classificou os empresários do setor como a “nova burguesia de serviços educacionais”. Já para Nunes (2007, p. 122):

O Brasil claramente estimulou, por meios legais e regulamentações, a constituição de um setor educacional com fins lucrativos, fazendo do país um caso desviante das tendências mundiais ainda hoje dominantes. Em geral, em países nos quais existe um denso componente privado, a educação superior com finalidade lucrativa é tolerada, mas não se registram políticas públicas, como a brasileira, de incentivo à mercantilização do setor. A natureza essencialmente privada da educação superior brasileira, independentemente da finalidade lucrativa, já fazia do Brasil, ao lado do Chile, das Filipinas e do Japão, um país diferente dos demais.

Os cursos e programas para o ensino superior, presenciais ou a distância passaram a comportar: I) cursos sequenciais por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, para os candidatos que tenham concluído o ensino médio e conforme os requisitos das IES<sup>38</sup>; II) de graduação, para os candidatos com o ensino médio completo, os quais tenham sido classificados em processo seletivo; III) de pós-graduação, como os cursos *lato sensu* - de aperfeiçoamento e de especialização -, e *stricto sensu* - de mestrado e de doutorado -, para portadores de diploma de curso superior e em atendimento aos critérios determinados pelas IES; e IV) cursos de extensão, para os candidatos que se enquadrem nos requisitos impostos pelas IES (art. 44 da LDB/1996).

---

<sup>37</sup> No artigo 77 da LDB/1996 (em consonância com o artigo 213 da CF/1988), reafirmou-se a destinação de recursos públicos para as IES sem fins lucrativos e, no inciso VI do artigo 70, permitiu-se a concessão de bolsas de estudos para os alunos de escolas públicas e privadas.

<sup>38</sup> Alteração promovida pela Lei nº 11.632/2007.

Com a Lei nº 11.331/2006, incluiu-se no artigo acima, como § único, a determinação de que os resultados dos processos seletivos nas IES deveriam ser tornados públicos, por meio da divulgação da relação dos classificados por ordem, pelos seus respectivos nomes, com o cronograma das chamadas para a matrícula, conforme os critérios para a ocupação das vagas determinadas pelos editais.

A atribuição de aprovação nos processos seletivos para o ingresso em cursos de graduação nas IES rompeu com a rigidez dos tradicionais vestibulares, que não foram tratados na LDB/1996 e abriu novas opções de ingresso, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio<sup>39</sup> (ENEM), instituído pela Portaria nº 438/1998 do Ministério da Educação e do Desporto.

A redução dos critérios para o ingresso em diversos cursos no ensino superior, particularmente do setor privado, tem levantado discussões sobre a qualidade da educação para os profissionais formados. Se, por um lado é possível romper com algumas das barreiras meritocráticas que fazem com que esse nível de ensino tenha um caráter elitista, por outro, desperta preocupações com relação ao aprendizado oferecido depois do ingresso dos estudantes, o que pode se tornar perigoso no contexto social, conforme a carreira escolhida.

Os cursos sequenciais se constituíram em uma novidade com a aprovação da LDB/1996, no intuito de tornar mais flexível a oferta do ensino superior no país e que, no entanto, não foram caracterizados por ela.

Ao CNE coube defini-los, o que foi feito em duas categorias. A primeira correspondeu aos cursos sequenciais de formação específica, os quais oferecem diploma de curso superior e podem ser disponibilizados por IES que possuam um ou mais cursos de graduação reconhecidos; já a segunda, tratou dos cursos sequenciais de complementação de estudos e, embora tenham que estar associados a cursos de graduação em IES, não

---

<sup>39</sup> O ENEM foi criado em 1998 e teve como objetivo principal a avaliação da qualidade do ensino médio no país como um todo, por meio de provas individuais, de caráter voluntário, aplicadas aos estudantes. As notas obtidas nos exames passaram a ser tornar um dos parâmetros para o ingresso em IES.

precisam de reconhecimento e fornecem apenas certificação<sup>40</sup> (CUNHA, 2003, 2004).

Ainda segundo o autor acima, esses tipos de cursos, com custos reduzidos e direcionados a um público de menor poder aquisitivo acabaram ficando a cargo de IES privadas consideradas de baixa qualidade, as quais buscaram elevar suas receitas de qualquer forma, mas não conseguiram se estruturar como uma nova opção aos tradicionais cursos de graduação, mesmo diante de sua flexibilidade curricular e da frágil regulamentação.

Assim, os estudantes que não conseguiam ingressar nas vagas disponibilizadas pelos cursos de graduação eram chamados a ocupar uma dos cursos sequenciais. Caso fosse de sua vontade, os alunos poderiam em outra oportunidade aproveitar parte dos créditos cursados, em algum curso de graduação, depois do aparecimento da vaga.

O credenciamento das IES, bem como a autorização e o reconhecimento de cursos começaram a ter prazo específico, o que não ocorria anteriormente, e sua renovação deve passar por um processo avaliativo, de responsabilidade da União<sup>41</sup>, ou dos demais entes federados, desde que mantenham suas respectivas instituições.

Caso sejam apresentados problemas na avaliação, impõem-se um prazo para a busca de soluções dos mesmos e, se não forem sanados, depois de feita a reavaliação, podem ser desativados os cursos, suspensa temporariamente a autonomia da instituição (para as universidades ou os centros universitários), ou até mesmo seu descredenciamento (art. 46 da LDB/1996, regulamentado pela Lei nº 10.870/2004).

O ano letivo passou de 180 para 200 dias, fora o tempo dedicado aos exames finais, em cursos nos períodos diurno e noturno, sem a distinção dos padrões de qualidade. Antes do início das atividades letivas, as IES são obrigadas a fornecer os programas dos cursos e outros elementos

---

<sup>40</sup> Conferir o Parecer nº 968/1998 do CNE.

<sup>41</sup> À União coube a responsabilidade de garantir o processo nacional de avaliação das IES, mediante a cooperação dos sistemas com responsabilidade sobre esse nível de ensino, além de autorizar, de reconhecer, de credenciar, de supervisionar e de avaliar os cursos e os estabelecimentos de ensino superior (incisos VIII e IX, art. 9º da LDB/1996).

curriculares, sua duração, seus requisitos, a qualificação dos professores, os recursos disponíveis e as formas de avaliação, cujas condições terão de ser cumpridas.

Depois de finalizado algum curso, o diploma obtido pelos alunos, quando registrado passa a ter validade nacional. Às universidades foi atribuído o poder de registrar seus próprios diplomas, mas para as IES não universitárias, seu registro fica a cargo de uma universidade indicada pelo CNE.

Na graduação, os diplomas expedidos por universidades estrangeiras deverão ser validados por universidades públicas em cursos de mesmo nível e mesma área, em sintonia com os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. Para os diplomas de mestrado e doutorado, terão de ser validados por universidades, com cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na área do respectivo conhecimento, e no mesmo nível equivalente ou superior.

Quando da disponibilidade de vagas, as IES poderão aceitar a transferência de estudantes regulares, para cursos afins, depois de realizado um processo seletivo. Já as transferências *ex officio* ocorrerão de acordo com a lei. Ainda, caso ocorra a disponibilidade de vagas, os alunos não regulares se tornam aptos a realizar as matrículas, segundo os critérios da instituição e com a aprovação em processo seletivo (arts. 49 e 50 da LDB/1996).

As universidades receberam tratamento especial na LDB/1996, constituindo-se em instituições pluridisciplinares com a responsabilidade de formar profissionais de nível superior, mediante a realização da pesquisa e extensão. Tem como funções a produção intelectual institucionalizada de temas e problemas relevantes para a ciência e a cultura, em âmbito regional e nacional. E quanto aos temas internacionais, não fariam parte dos problemas das universidades brasileiras, sobretudo num mundo cada vez mais globalizado?

Ainda, seu quadro docente deve possuir pelo menos um terço de profissionais com a titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado,

bem como o mesmo montante sob o regime de trabalho em tempo integral. Esses cursos de pós-graduação *stricto sensu* se constituem em prioridade na formação para o exercício do magistério em nível superior (art. 66 da LDB/1996).

Com o § único do artigo 52 da LDB/1996, facultou-se a criação de universidades especializadas por campo de saber. Ainda, as universidades, enquanto instituições de pesquisa passaram a ser integradas ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, de acordo com a legislação específica (art. 86). Pelo Quadro 2, verificam-se as atribuições das universidades, no exercício de sua autonomia.

QUADRO 2: Atribuições das universidades para o exercício de suas autonomias

<ul style="list-style-type: none"> <li>* criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos na LDB/1996, obedecendo às             <ul style="list-style-type: none"> <li>normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;</li> <li>* fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;</li> </ul> </li> <li>* estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;             <ul style="list-style-type: none"> <li>* fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;</li> </ul> </li> <li>* elaborar e reformar seus estatutos e os regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;             <ul style="list-style-type: none"> <li>* conferir graus, diplomas e outros títulos;</li> <li>* firmar contratos, acordos e convênios;</li> </ul> </li> <li>* aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme os dispositivos institucionais;</li> <li>* administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;</li> <li>* receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com as entidades públicas e privadas.</li> </ul>
---

Fonte: artigo 53 da LDB/1996.

A consolidação dessa autonomia didática e científica para as universidades deve ser feita pela aprovação de seus órgãos colegiados, dentro da receita orçamentária, mediante a decisão de criação, expansão, modificação e extinção de cursos; o aumento ou a redução do número de vagas; a criação dos programas dos cursos; o planejamento das pesquisas e atividades de extensão; a admissão e dispensa de professores; além do plano de carreira do magistério.

Na LDB/1996 não apareceu o termo indissociado ao tripé ensino, pesquisa e extensão para essas IES, como contrariamente afirmou Avila (2010). Contudo, as prerrogativas da CF/1988 tem soberania sobre as

determinações das leis infraconstitucionais e, além disso, a associação voltou a aparecer com o Decreto nº 2.207/1997 e o Decreto nº 2.306/1997.

Para os índios, o ensino superior será efetivado em universidades, de ambos os setores, mediante a assistência estudantil, o estímulo à pesquisa e o desenvolvimento de programas especiais (§3º, art. 79 da LDB/1996, incluído pela Lei nº 12.416/2011). Com a restrição desse atendimento às universidades, uma das características da lei, que correspondeu à maior diversificação institucional, enrijeceu o poder de acesso desses povos ao nível de ensino, pelo menos juridicamente.

Com a inclusão pela Lei nº 11.741/2008 na LDB/1996, os cursos de educação profissional tecnológica<sup>42</sup>, em nível superior (geralmente de duração menor do que os cursos tradicionais de bacharelado e de licenciatura), além dos de graduação e de pós-graduação<sup>43</sup> terão de ser organizados, no que tange aos seus objetivos, às suas características e à sua duração, segundo as diretrizes curriculares determinadas pelo CNE. Os conhecimentos adquiridos nesses cursos, ou no trabalho poderão servir para a avaliação, o reconhecimento e a certificação de estudos a serem prosseguidos ou concluídos.

O ensino a distância, na LDB/1996 passou a receber o incentivo do Poder Público (em todos os níveis e nas modalidades de ensino), bem como o ensino continuado. Coube à União o credenciamento e a regulamentação dos requisitos para os exames e registros dos diplomas associados aos cursos (art. 80).

Já as normas para a produção, o controle, a avaliação e autorização dos programas de ensino a distância ficaram a cargo dos respectivos sistemas de ensino, de forma que se estabeleceu a possibilidade de

---

<sup>42</sup> Esses cursos foram regulamentados anteriormente pelo Decreto nº 2.208/1997, bem como pelo Decreto nº 5.154/2004, ainda em vigor. Cabe ressaltar também que a Lei nº 8.948/1994 dispôs sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 2.406/1997; enquanto a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais são equiparados às universidades tecnológicas.

<sup>43</sup> Em 1998, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 80/1998 dispôs sobre o reconhecimento de uma nova modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu*, os mestrados profissionais, com o objetivo de formar profissionais aptos a elaborar novas técnicas e novos processos para as demandas dos setores públicos e privados, bem como daquelas referentes à pós-graduação no país.

cooperação entre eles. Em seu tratamento diferenciado, englobaram-se os custos reduzidos de transmissão em canais comerciais de radiodifusão e de sons e imagens, ou outros meios de comunicação que portem a autorização, a concessão ou a permissão do Poder Público (incluído pela Lei nº 12.603/2012).

Para Ranieri (2000), a colocação das IES do setor privado no sistema federal de ensino (art. 16 da LDB/1996), cujas consequências resultam nos mecanismos de regulação aos quais estão submetidas pelo Poder Público, constitui-se em ação que fere as determinações constitucionais e que visa ao maior poder de centralização da União em detrimento dos mecanismos de cooperação entre os entes federados.

Ou seja, o que a autora ressalta é a ampliação do exercício de livre iniciativa ao setor privado, sem as restrições impostas para a educação, as quais se chocam com as determinações constitucionais referentes ao setor privado como um todo, e que, dessa forma, faz com se tornem inconstitucionais, na análise jurídica.

Tanto o ensino a distância quanto o sequencial, nas observações de Mancebo (2010) objetivaram atender às exigências dos mercados de trabalho, no sentido de contribuir para sua precarização e sua desregulamentação, pois oferecem uma formação de baixa qualidade e geralmente não incentivam o processo de despertar crítico nas consciências dos indivíduos.

Depois de apresentada algumas das principais características da LDB/1996, particularmente no que possa estar (in) diretamente associado ao ensino superior, analisa-se em seguida parte da legislação para esse nível de ensino pós LDB/1996, até o final do governo de FHC.

### **1.4.3 Do pós LDB/1996 ao final do governo FHC**

A LDB/1996 abriu margem para a ampliação da flexibilidade curricular. Conforme seu artigo 64, apenas os profissionais formados nos cursos de pedagogia deveriam ser submetidos a uma base comum em

todo o território nacional, em oposição ao que colocava o artigo 26 da Lei nº 5.540/1968, o qual fixava a determinação de currículos mínimos para as profissões reguladas por lei e que seriam responsáveis, em parte, pelos altos índices de evasão no ensino superior na primeira metade dos anos de 1990.

Como foi descrito anteriormente no Quadro 1, pela Lei nº 9.131/1995, em seu inciso c, § 2º do artigo 9º, coube ao CNE, por meio da CES deliberar sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto.

No ano de 1997, o Parecer nº 776 aprovado pelo CNE orientou as diretrizes curriculares para os cursos de graduação no país, as quais teriam de, entre outros: 1) assegurar às IES a autonomia para estabelecerem sua grade horária e as unidades de estudo a serem trabalhadas; 2) evitar a fixação de conteúdos com cargas horárias pré-determinadas; 3) promover a duração dos cursos sem prolongamentos; 4) incentivar uma formação sólida e diversificada com habilitações variadas dentro de um mesmo programa; 5) estimular a prática do estudo independente e autônomo para os estudantes; 6) ampliar a articulação entre a teoria e a prática; e 7) promover avaliações periódicas para informar os docentes e os discentes sobre as atividades didáticas.

Para autores como Camargo e Maués (2008) e Catani, Oliveira e Dourado (2001), as mudanças curriculares que se iniciaram com a LDB/1996 vieram a favorecer principalmente as IES do setor privado, tendo em vista as preocupações associadas às transformações no mundo do trabalho e à sua organização, bem como nos processos de produção em meio à inserção de novas tecnologias.

Assim, as novas diretrizes curriculares, mais econômicas e flexíveis para os cursos de graduação teriam a função de contribuir com a possível diversificação na formação de profissionais versáteis e com habilidades competentes para o exercício das atividades trabalhistas dentro da nova ordem mundial, além de ampliarem as possibilidades para as IES organizarem suas atividades de ensino.

Antes que a Lei nº 9.870/1999 fizesse os acréscimos no artigo 7º da Lei nº 9.131/1995, uma série de atos legislativos também tratou do assunto, como no caso do Decreto nº 2.207/1997, revogado pelo Decreto nº 2.306/1997, ou a MP nº 1.477-39/1997.

A partir do Decreto nº 2.207/1997, as questões associadas ao ensino superior do setor privado com fins lucrativos começaram a se tornar mais claras. As IES privadas, “a fim de ampliar os critérios objetivos para diferenciar as entidades mantenedoras, e, não mais, as instituições de ensino” (CARVALHO, 2011a, p. 181), poderiam se constituir como pessoas jurídicas de direito privado, tais como sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, associações de utilidade pública ou fundações, além de sociedades mercantis<sup>44</sup>.

Depois disso, as mantenedoras das IES do setor privado que quisessem alterar sua natureza jurídica, de acordo com as novas regras para o nível de ensino e as leis mercantis (onde passariam à submissão da tributação fiscal, parafiscal e trabalhista) teriam de fazê-lo dentro de um prazo de 120 dias, tendo em vista a data da publicação do Decreto, promovendo a modificação de seus estatutos com o registro nos órgãos competentes e encaminhados para o Ministério da Educação e do Desporto, no intuito de obterem o recredenciamento, consultado o CNE.

No entanto, mesmo que legalmente as mantenedoras das IES do setor privado não pudessem se constituir com finalidades lucrativas, antes dessas novas medidas legislativas, segundo Moretti (2013), na década de 1910 houve uma mantenedora com fins lucrativos, duas na de 1950, treze na de 1960, vinte e quatro na de 1970 e dez na de 1980.

Com o Decreto nº 2.207/1997, a organização das IES do sistema federal de ensino foi classificada da seguinte forma: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) faculdades integradas; 4) faculdades; e 5) institutos superiores ou escolas superiores.

A criação de novas universidades privadas só poderia vir a ocorrer pela transformação de IES em atividade, e a criação de cursos superiores

---

<sup>44</sup> Essas determinações constaram no artigo 16 da Lei nº 3.071/1916, a qual foi revogada pela Lei nº 10.406/2002.

de graduação ou a incorporação daqueles que já existiam em locais fora dos que constavam no ato do credenciamento deveriam ser autorizados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com parecer do CNE.

Outra restrição à criação de cursos em IES com autonomia para tanto correspondeu aos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, os quais teriam de obter avaliação positiva do Conselho Nacional de Saúde e da Ordem dos Advogados do Brasil (no caso do último).

Quando do parecer favorável dessas entidades profissionais, para as IES dotadas de autonomia, estariam os cursos dispensados de autorização, mas sujeitos a posterior reconhecimento pelo Ministério da Educação e do Desporto; já para aquelas sem autonomia, a autorização seria imprescindível. Em caso de parecer desfavorável, os processos seriam encaminhados ao CNE que, caso viesse a optar pelo favorecimento à criação do curso, ainda precisaria do parecer conclusivo do Ministério da Educação e do Desporto.

Os centros universitários, ao se constituírem como novidade com o Decreto nº 2.207/1997, foram classificados como IES pluricurriculares, que poderiam englobar uma ou mais áreas do conhecimento, mediante a oferta do ensino com excelência e a comprovação da qualificação de seu corpo docente. No entanto, o que caracterizaria essa “excelência” não recebeu um maior tratamento.

Ainda, obtiveram os centros universitários a autonomia (essa definida no § 2º, art. 54 da LDB/1996) para criar, organizar e extinguir cursos, vagas e programas de ensino superior em sua sede, mas sem a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão e o compromisso com a pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa forma, muitas IES poderiam gozar de várias das prerrogativas de autonomia conferidas às universidades, como a criação de cursos e oferta de vagas, mas com os dispêndios financeiros menores. Pela Portaria nº 639/1997 do Ministério da Educação e do Desporto, normatizou-se os procedimentos para o credenciamento dos centros universitários e, com a Portaria nº 2.041/1997 foram inseridas as

atividades integradas de pesquisa discente, que não obtiveram definições claras e precisas sobre as formas de sua constituição.

As demais categorias administrativas, ou seja, as faculdades integradas, as faculdades e os institutos ou escolas superiores não gozaram de autonomia e nem receberam maiores distinções no Decreto nº 2.207/1997. Apesar de terem sido suprimidas do texto normativo, as federações de escolas ainda continuaram suas atividades.

Como destacou Carvalho (2011a), o Decreto nº 2.207/1997 e a MP nº 1.477-39/1997 receberam duras críticas das IES do setor privado, bem como de suas entidades representativas, a exemplo da ABMES, em virtude do que consideravam como excessivas as regulações impostas pelo Poder Público em suas atividades, no caso do recredenciamento e nos critérios para que as IES pudessem se constituir com finalidades não lucrativas.

Para Sampaio (2000), as IES do setor privado com fins lucrativos estariam menos sujeitas à regulação do Poder Público, quando comparadas com aquelas sem finalidades lucrativas, devido à disposição dos mecanismos normativos.

Certas reivindicações colocadas pelas críticas das IES do setor privado e por algumas de suas entidades representativas foram atendidas quatro meses depois (mas mantendo boa parte das disposições anteriores), com a publicação do Decreto nº 2.306/1997, que revogou o Decreto nº 2.207/1997. De acordo com Cunha (2007, p. 817):

Para as entidades *sem* fins lucrativos, ele suprimiu a exigência de representação acadêmica no conselho fiscal de cada entidade mantenedora; permitiu que, ao invés dos balanços, fossem publicados apenas demonstrativos do movimento financeiro; a parcela da receita (apenas das mensalidades escolares) destinada ao pagamento de professores e funcionários caiu para 60%, incluindo-se, nesse cômputo, os descontos, as bolsas de estudo concedidas e os encargos e benefícios sociais dos hospitais de ensino [...] As entidades *com* fins lucrativos livraram-se do prazo para alteração de seus estatutos, mas foi mantida a exigência de se submeterem à auditoria pelo poder público, devendo, ainda, publicarem anualmente demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes.

O PCE, que de acordo com Carvalho (2011a, p. 985) “transferia recursos a fundo perdido às IES privadas”, foi substituído em 1999 pelo FIES, por meio da MP nº 1.865-4. Depois de sucessivas reedições até o ano de 2001, o fundo foi regulamentado pela Lei nº 10.260. Esse fundo, de natureza contábil, originalmente passou a ser destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores em IES do setor privado, desde que avaliados positivamente pelo MEC.

As receitas do FIES foram constituídas por recursos financeiros consignados pelo MEC, 30,0% da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela Caixa Econômica Federal, além de 100,0% dos prêmios não procurados pelos premiados dentro do prazo previsto, pelos encargos e pelas sanções advindas dos contratos de financiamento, bem como aqueles do antigo PCE, pelas taxas e pelos emolumentos oriundos dos processos de seleção, pelos rendimentos e pelas aplicações financeiras do fundo, além das receitas patrimoniais.

O valor máximo a ser financiado pelo FIES foi estipulado em 70,0% (com as alterações posteriores passou a 100,0%) dos encargos educacionais cobrados pela IES do setor privado ao estudante, que poderia se candidatar a apenas um financiamento, para um curso superior (e desde que não tivesse participado do PCE), pelo prazo não superior à duração regular da graduação (excepcionalmente dilatado por até mais um ano, por iniciativa da instituição), com juros fixados semestralmente pelo Conselho Monetário Nacional (CMN), cuja aplicação seria feita desde o início até o final do contrato.

Ao estudante caberia oferecer as garantias necessárias para o futuro pagamento do crédito recebido [sua idoneidade e do (s) seu (s) fiador (es)], que teria de começar no mês posterior à conclusão do curso (ou antecipadamente, desde que por iniciativa do beneficiado), com o cálculo das prestações em doze parcelas amortizadas que deveriam ter o valor igual ao da parcela paga à IES no semestre imediatamente anterior, e o

saldo devedor restante no prazo de até uma vez e meia ao da duração do financiamento (art. 5º da Lei nº 10.260/2001).

O MEC<sup>45</sup> e as IES que participassem do financiamento seriam responsáveis por 25,0% dos riscos de inadimplência. Também caberia ao estudante financiado o pagamento, a cada trimestre, de juros sobre o valor da dívida, limitados ao máximo de R\$ 50,0 (cinquenta reais).

Em 2001 foi a vez do Decreto nº 2.306/1997, que tratou da regulamentação do sistema federal de ensino, ser revogado pelo Decreto nº 3.860/2001. Uma mudança importante associada às entidades mantenedoras das IES do setor privado com finalidades lucrativas, colocada em seu artigo 6º, correspondeu à elaboração de demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes, em cada exercício social, e não mais sua elaboração e sua publicação certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou de órgão equivalente, bem como não constou a possibilidade de submissão à auditoria pelo Poder Público, quando solicitadas.

A organização acadêmica que esteve subdividida em cinco incisos no Decreto nº 2.207/1997 e no Decreto nº 2.306/1997, passou a ter três no Decreto nº 3.860/2001 (inciso I ao III do art. 7º), sem alterar a tipologia ou natureza das IES do sistema federal de ensino. Assim, a classificação foi definida como: 1) universidades; 2) centros universitários; e 3) faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

No que diz respeito aos estabelecimentos isolados (§ único do art. 7º), as faculdades integradas, que até o Decreto nº 3.860/2001 não haviam recebido uma definição formal nos textos legislativos anteriores, foram estabelecidas como instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, de forma a atuarem com o regimento comum e sob uma mesma administração (art. 12).

Já os institutos superiores, ainda que sem uma definição formal, passaram a poder se organizar de forma direta, pela modificação de

---

<sup>45</sup> O Ministério da Educação e do Desporto recebeu essa denominação até o ano de 1999 e, a partir daí, passou a ser nomeado apenas como Ministério da Educação (MEC). Assim, será utilizada essa sigla, daqui em diante, para a referência a essa instituição.

outras IES ou de unidades das universidades e dos centros universitários (§ 1º, art. 4º do Decreto nº 3.276/1999), mediante a criação de planos de desenvolvimento institucional (*caput*, art. 14 do Decreto nº 3.860/2001).

As mudanças de maior destaque no Decreto nº 3.860/2001 corresponderam à avaliação dos cursos, dos programas e das IES, com a ampliação dos poderes do MEC nesse quesito, cujos processos de organização e execução passaram a ficar a cargo do INEP.

Como algumas das principais atribuições dessa última instituição, ficou encarregado de ações, tais como: 1) a avaliação dos principais indicadores de desempenho do sistema nacional de educação superior, em todo o país, de acordo com as áreas do conhecimento e os tipos de IES, que seriam definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do Instituto; 2) a avaliação institucional do desempenho individual das IES; e 3) a avaliação dos cursos de graduação (já que os mestrados e os doutorados ficaram a cargo da CAPES), tendo em vista os resultados do ENC e das condições de oferta.

A Resolução CNE/CES nº 10/2002 dispôs sobre o credenciamento, a transferência de manutenção, os estatutos e regimentos de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como sobre as normas e os critérios para a supervisão do Sistema Federal de Educação Superior.

Com isso, as mantenedoras das IES que desejassem obter o credenciamento ou recredenciamento para oferecer o ensino superior, deveriam apresentar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual teria de ser desenvolvido com a (s) sua (s) mantida (s), pela duração de 5 anos, como um compromisso firmado com o MEC, a fim de mostrar também seus processos de avaliações internos e garantir os padrões mínimos de qualidade exigidos.

Além disso, buscava-se evitar possíveis punições estabelecidas pela legislação, como o cancelamento do reconhecimento, a desativação de cursos superiores ou suspensão temporária da autonomia (caso possuíssem). Segundo Neves (2002, p. 105):

O Reconhecimento de Cursos é um ato indispensável para a validade da colação de grau e diplomação. A Renovação de Reconhecimento dos cursos superiores necessita das avaliações do poder executivo, especialmente, os resultados do Provão e da análise das Condições de Oferta (CO). Em todas as etapas do processo de supervisão e controle da oferta educativa, o Ministério da Educação conta com os dados oriundos dos processos de avaliação realizados pelo INEP e pela CAPES. O Reconhecimento de cursos nas Universidades ocorre depois de cumpridos  $\frac{2}{3}$  do tempo de sua realização, pós-autorização, sendo concedido por tempo limitado. O Reconhecimento dos cursos pertencentes aos Centros Universitários, incluindo-se os Centros Tecnológicos de Educação Superior, ocorrem, igualmente, depois da Autorização. Cursos de graduação pertencentes a Faculdades, Institutos Superiores e Faculdades Isoladas dependem da sua duração e do prazo de validade do ato anterior de Autorização. Todo Reconhecimento é concedido por tempo limitado. Os processos de avaliação anuais podem modificar a próxima licença e, por isso, os pedidos de Renovação de Reconhecimento são periodicamente realizados. A Renovação do Reconhecimento obedece ao prazo de 4 anos, estando sempre vinculada aos processos públicos governamentais de avaliação.

Quando no Decreto nº 3.860/2001 as universidades e os centros universitários ficaram impedidos de criar cursos superiores em Municípios que não os de suas sedes, sem a autorização do Poder Público, restringindo suas autonomias, isso fez com que houvesse a possibilidade da não ampliação dos lucros dessas instituições no setor privado com fins lucrativos.

Nesse decreto foi retirada a obrigatoriedade de se aplicar pelo menos 60,0% da receita das mensalidades, incluídos os encargos e benefícios sociais, com o pagamento do corpo docente e técnico-administrativo. Vale lembrar que esse índice, como constou no Decreto nº 2.306/1997, já havia sofrido redução quando comparado ao Decreto nº 2.207/1997, que, no caso, era de dois terços, não das mensalidades, mas da receita operacional das IES sem finalidades lucrativas.

Tanto a CF/1988 quanto a LDB/1996 destacaram a necessidade da elaboração de um PNE<sup>46</sup>, que foi aprovado no ano de 2001, por meio da Lei nº 10.172. Como um de seus objetivos, o PNE/2001 estabeleceu a melhoria da qualidade educacional em todos os níveis de ensino.

Para o ensino superior, o PNE/2001 destacou a ampliação da demanda que já vinha ocorrendo nos últimos anos, principalmente por questões associadas a fatores demográficos, às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho, bem como ao aumento de concluintes no ensino médio, particularmente de setores populacionais menos favorecidos economicamente.

Já que desde a segunda metade da década de 1990, os índices de crescimento das IES do setor privado se apresentaram bem maiores do que aqueles do setor público, a responsabilidade pela incorporação de boa parte desses concluintes no ensino médio ficaria a cargo das primeiras, mas com a garantia da qualidade e a não massificação do ensino superior, como propôs o PNE/2001.

Um dos problemas associados ao ensino superior do setor privado, e que deveria começar a ser amenizado, tratava-se da distribuição de instituições e cursos entre as 5 regiões geográficas do país. No caso, a região Sudeste concentrava os maiores índices, sobretudo pela maior atividade econômica, em detrimento, por exemplo, das regiões Norte e Nordeste.

Dessa forma, também levando em consideração a perspectiva de crescimento para o ensino superior no setor público, objetivava-se elevar o número de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior, de aproximadamente 7,7% no início do século XXI, para pelo menos 30,0% no final dessa primeira década.

O PNE/2001, entre outros, propôs a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interno e externo nos níveis de ensino do setor público e do setor privado; o incentivo ao ensino a

---

<sup>46</sup> Para maiores detalhes sobre o processo de tramitação do PNE/2001, ver Aguiar (2010); Saviani (1999); e Valente e Romano (2002).

distância, ao tecnológico e ao sequencial; a elevação da autonomia das IES não universitárias, ainda que reforçasse o papel das universidades quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão; o incentivo à diversificação das IES; a flexibilidade nas diretrizes curriculares para os cursos de ensino superior; o aumento dos cursos noturnos; bem como o crescimento do crédito educativo.

Nos vetos (em número de 9) impostos pela equipe econômica do governo e assinados por FHC, cortou-se a meta que previa triplicar os gastos públicos em pesquisa científica e tecnológica durante a vigência do PNE/2001; a que determinava que a participação do setor público na oferta de vagas em cursos de graduação não deveria ser menor do que 40,0%, o que veio a favorecer o setor privado, que no final dos anos 2000 ofertava quase 90,0% de todas as vagas; bem como outra, que não beneficiou esse setor, ao não exigir que o PCE atendesse pelo menos 30,0% dos estudantes matriculados em suas IES, quer dizer, caso tivesse sido aprovada, haveria a necessidade da aplicação legal desse índice, por meio dos recursos públicos.

Alguns dos outros vetos impediram a alocação de recursos financeiros no ensino superior do setor público, o que desfavoreceu sua possibilidade de expansão. Com isso, o PNE/2001 foi caracterizado como um “plano formal” (DOURADO, 2010, p. 684), ou um “rol de boas intenções” (KUENZER, 2010, p. 852), já que muitos de seus objetivos e de suas metas estiveram longe de serem alcançados.

Além desses prejuízos incorporados aos vetos, da descaracterização do plano quanto à participação dos setores associados ao compromisso por uma educação de qualidade durante seu processo de tramitação, de forma semelhante ao que ocorreu com a LDB/1996 (quando nesse último texto legislativo foi colocado que o PNE deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos), autores como Bollmann (2010), Goergen (2010), Minto (2005) e Silva Jr (2002) reforçaram a influência das recomendações dos organismos internacionais na legislação nacional.

Ainda, destaca-se o caráter de orientação produtivista fruto das heranças do regime militar (SAVIANI, 2008b), bem como a força política do Executivo Federal no Congresso Nacional, nesse caso, para a área educacional.

O extenso arcabouço jurídico (leis, decretos, MPs, portarias e resoluções) nos dois mandatos do governo FHC, por meio, sobretudo das normas (regulação) de funcionamento e avaliação das IES; da flexibilidade curricular; da diversificação e diferenciação institucional e dos cursos superiores; aumento da competitividade no setor; etc., desencadearam um forte processo de crescimento para o setor privado de ensino superior com finalidades lucrativas.

Muitas dessas características tiveram continuidade nos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e do governo Dilma (2011-2014), mas também apresentaram particularidades próprias. Antes de analisar os dados que possam corroborar essas afirmativas, trata-se adiante, dos aspectos legislativos para esse período.

## 1.5 Do governo Lula ao governo Dilma

O programa de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), antes de ser eleito seu candidato, em 2002, por meio do ex-presidente Lula<sup>47</sup>, com o título “*Um Brasil para Todos*”, destacou o descaso da gestão anterior para com o ensino superior do setor público, particularmente no que dizia respeito às IFES e ao seu financiamento, bem como a privatização (entendida como o incentivo à expansão) do setor privado.

---

<sup>47</sup> O início do século XXI no Brasil (e em alguns dos países latino-americanos, como a Argentina e o Chile) viu surgir no cenário intelectual da Ciência Política e Economia Política, uma nova corrente de discussão teórica nomeada de novo-desenvolvimentismo, que busca descrever e ainda propor alternativas para a condução da política e economia, ao misturar certos paradigmas neoliberais e da Terceira Via, mas com abordagens específicas. Como algumas de suas características, destacam-se a proposta de um Estado forte (com a maior atuação das empresas estatais, dos bancos oficiais e dos Fundos de Pensão), um mercado seguro favorável principalmente aos grandes capitais privados, além de um projeto nacional de crescimento econômico (aumento na capacidade de poupança e de investimento), e reformas institucionais que pudessem melhorar os índices de distribuição de renda no país, diferentes, por exemplo, dos programas de renda mínima. Para verificar autores favoráveis ao novo-desenvolvimentismo, consultar Bresser-Pereira (2006) e Siczú, De Paula e Michel (2007). Com relação a uma crítica ao tema, ver Castelo (2010) e Moraes e Saad-Filho (2011); na área econômica durante o governo Lula, em específico, Carneiro e Matijascic (2011); Magalhães *et al* (2010); e Marques e Ferreira (2010).

Já no documento do programa que abordou o tema da educação, confeccionado pelo grupo de trabalho associado à Educação, Ciência e Tecnologia do PT, intitulado “*Uma Escola do Tamanho do Brasil*”, especificaram-se com maiores detalhes as propostas do futuro governo para com o tema. Em relação ao ensino superior, o texto, em primeiro lugar, apresentou as características gerais para esse nível de ensino e, em seguida, para algumas de suas metas.

Além do destaque vinculado à deterioração do ensino superior no setor público, e do que chamou de privatização no setor privado, o documento ressaltou a preocupação da expansão sem a busca da qualidade, a qual não teria o compromisso com a formação de cidadãos críticos e criativos. Como algumas de suas propostas, inclusive resgatadas de certas metas ou de determinados vetos ao PNE/2001 impostos por FHC, destacam-se:

- \* o limite no atendimento das matrículas em 60,0%;
- \* a expansão do nível de ensino de forma a atender 30,0% da população de 18 a 24 anos, no período de uma década;
- \* o crescimento anual de 5,0% nos formados pelos cursos de mestrado e de doutorado (ainda que a maior parte da pós-graduação *stricto sensu* no país estivesse concentrada no setor público);
- \* a ampliação da autonomia universitária, conforme dispunha a CF/1988, com o reforço dos órgãos colegiados representativos, o controle social nos processos de prestação de contas e a avaliação das instituições;
- \* a redução na desigualdade das ofertas regionais de cursos na graduação e na pós-graduação;
- \* o incentivo à diversificação do ingresso no ensino superior, sobretudo por um sistema de cotas;
- \* a diminuição do abandono escolar;
- \* o aumento do ensino superior a distância;
- \* a criação de um sistema de avaliação que pudesse rever os parâmetros do ENC, bem como resgatar algumas das experiências do PAIUB;
- \* a revisão de atribuições e da composição do CNE;
- \* a redefinição dos critérios para a autorização de novos cursos, o reconhecimento daqueles autorizados e em funcionamento, bem como para o credenciamento e reconhecimento de IES; e

\* a nova política para o crédito educativo e a concessão de bolsas nas IES do setor privado.

Ao longo de seus dois mandatos, a equipe de governo Lula - e se pode estender o argumento também para o governo Dilma -, na área educacional e para o ensino superior conseguiu implantar parte das medidas propostas, enquanto outras não chegaram a ser realizadas ou estiveram distantes de sua concepção original.

A instabilidade e, principalmente a crise política<sup>48</sup> levaram, por três vezes, no governo Lula, à troca dos ministros da educação, de 2003 a 2005, respectivamente com Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (2003-2004), Tarso Fernando Herz Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2012) que, para concorrer ao cargo de prefeito da cidade de São Paulo, onde saiu vitorioso no final de 2012, acabou substituído por Aloísio Mercadante Oliva (2012-2014), já no governo Dilma e esse, por sua vez, por José Henrique Paim, em 2014, o qual permanece no cargo quando da escrita deste texto.

A proposta de uma reforma no ensino superior do país já era um dos temas discutidos desde os governos de FHC, mas não chegou a ser efetivada. Nos dois mandatos de Lula e no de Dilma, o tema continuou na agenda governamental, só que em virtude dos conflitos de interesses nas esferas públicas e privadas, a reforma não foi aprovada.

De forma semelhante ao governo anterior, as transformações nesse nível de ensino ocorreram principalmente por meio de uma extensa série de leis, decretos, medidas provisórias, portarias e resoluções, com o destaque para a continuação da força do Executivo Federal no cenário nacional, conforme tratado adiante.

---

<sup>48</sup> O escândalo do “mensalão”, ou também conhecido como o esquema da compra de votos parlamentares da base aliada do governo, que foi tornado público em 2005, mostrou que o PT subornava políticos, já que alguns de seus integrantes foram condenados pelo Supremo Tribunal Federal em 2013, para conseguir o apoio ao governo federal, sugerindo que os laços da coalizão estavam imersos em um esquema maior de corrupção que envolveu também a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

### 1.5.1 As mudanças para o ensino superior

Assim como tem sido feito ao longo deste texto, interessa aqui a seleção de alguns dos principais textos legislativos que abordem as modificações associadas ao ensino superior no setor privado, particularmente aquele com finalidades lucrativas.

O Decreto nº 4.914/2003 proibiu a criação de novos centros universitários, com exceção daqueles que já estivessem em processo de tramitação no MEC para seu credenciamento, de forma que seus cursos e suas vagas teriam de ficar restritos aos limites colocados no PDI, aprovado pela SESU, ou em cidades onde o MEC entendesse que haveria a necessidade social para tanto (art. 1º).

No artigo 2º do Decreto, uma importante mudança foi estabelecida na intenção de se possibilitar a garantia da qualidade educacional, ao determinar para os centros universitários a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, que deveria ser comprovada até o dia 31 de dezembro de 2007, além da garantia de um terço de seu corpo docente em regime de tempo integral, a ocorrer da seguinte forma: 1) 15,0% até dezembro de 2004; 2) 20,0% até dezembro de 2005; 3) 30,0% até dezembro de 2006; e 4) 33,0% até dezembro de 2007.

Depois de finalizado os prazos estabelecidos acima, o MEC teria até cento e oitenta dias para verificar se os centros universitários estariam cumprindo as novas regras. Caso os critérios não estivessem sendo atendidos, a IES receberia uma notificação e teria até trinta dias para registrar sua defesa. Quando da sua não apresentação, a SESU listaria as medidas que deveriam ser tomadas, com a possibilidade de recursos em até 30 dias. Se depois disso não fossem cumpridas as exigências, poderia haver o descredenciamento do centro universitário.

No entanto, o Decreto nº 4.914/2003 foi revogado pelo Decreto nº 5.786/2006, que suprimiu a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão para os centros universitários, bem como reduziu de um terço para um quinto o corpo docente em tempo integral, mas com um terço,

pelo menos, dos professores com a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Com isso, diminuiu-se o compromisso com a qualidade do ensino para ajudar a garantir o *superávit* orçamentário da IES. Cabe mencionar também que o Decreto nº 5.119/2004 cassou a autonomia dos centros de educação tecnológica privados. Para o setor público, o Decreto nº 5.225/2004 (revogado pelo Decreto nº 5.773/2006) estabeleceu que os centros federais de educação tecnológica tivessem de se constituir como IES, enquanto no setor privado, esse documento mudou a classificação dos centros de educação tecnológica para faculdades de tecnologia.

Os centros universitários novamente passaram a poder ser criados com o Decreto nº 5.786/2006, por meio do credenciamento de IES já credenciada e em regular funcionamento, a qual tivesse obtido avaliação positiva no SINAES. O dispositivo legal veio a atender parte das reivindicações do setor privado de ensino superior e a beneficiá-lo, já que é nele que se tem enquadrado a maior parte desse tipo de instituição.

Ainda, a Resolução CNE/CES nº 10/2007 e a Resolução CNE/CES nº 1/2010 dispuseram sobre as normas para o credenciamento e credenciamento dessas IES, reforçando alguns dos critérios anteriormente estabelecidos, além de acrescentar outros.

O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861/2004<sup>49</sup>, cujos objetivos consistiram na garantia do processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, sob a responsabilidade do INEP.

Além disso, almejou incorporar a melhoria da qualidade no ensino superior; orientar o crescimento de sua oferta; aumentar a eficácia institucional e dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições, com a valorização de sua finalidade pública, do

---

<sup>49</sup> A MP nº 147/2003, que foi convertida na Lei nº 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispôs sobre a avaliação do ensino superior, com o objetivo de avaliar o processo de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento, assim como a responsabilidade social das IES. Com a Portaria nº 2.051/2004, a Portaria nº 1.027/2006 e a Portaria nº 40/2007, o MEC regulamentou os procedimentos de avaliação do SINAES.

estabelecimento dos parâmetros democráticos, do respeito às diferenças e à diversidade; bem como a autonomia e a identidade institucional.

No artigo 2º da Lei nº 10.861/2004, ao SINAES coube a exigência de ser desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Assim, ao promover a avaliação das IES, dos cursos e dos estudantes, teria de garantir: 1) a avaliação institucional interna (por meio de uma Comissão Própria de Avaliação – CPA) e externa; 2) a publicização dos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; 3) o respeito à identidade e diversidade das instituições e dos cursos; e 4) a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições e representações da sociedade civil.

Os resultados das avaliações constituir-se-iam nos referenciais para os processos de regulação e supervisão do ensino superior, como no caso do credenciamento e recredenciamento das instituições, além da autorização, do reconhecimento e novo reconhecimento dos cursos de graduação. Nos dois casos ocorreria a aplicação de conceitos ordenados numa escala de cinco níveis, de forma semelhante ao antigo Provão (esse apenas para a avaliação dos estudantes no final do curso), conforme a dimensão avaliada e a totalidade de seu conjunto.

A avaliação dos estudantes dos cursos de graduação passou a ocorrer pela aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com o objetivo de verificar o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos programáticos contidos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, suas competências diante das mudanças nas áreas do conhecimento e de temas que não estivessem diretamente associados à sua área de formação, de caráter nacional e internacional.

O ENADE teria de ser aplicado a todos os cursos de graduação (cuja definição ficaria a cargo do ministro da educação, anualmente) no final de seu primeiro e último ano, admitida a utilização de procedimentos amostrais, com periodicidade máxima trienal. Também se determinou o emprego de instrumentos para a verificação dos perfis dos estudantes, no

intuito de buscar um melhor entendimento para os resultados do exame (art. 5º da Lei nº 10.861/2004).

Nesse mesmo artigo da Lei foi estabelecida a obrigatoriedade da realização do ENADE, que iria constar no histórico do estudante apenas quanto à sua participação, ou dispensa a critério do MEC. O desempenho dos alunos nas avaliações – não divulgados nominalmente e só obtidos em documento específico fornecido pelo INEP - seria enquadrado em conceitos, também numa escala de cinco níveis, de acordo com os critérios mínimos estabelecidos por especialistas nas variadas áreas do conhecimento.

Ainda, os melhores desempenhos poderiam receber incentivos como bolsas, ou outros, para a continuidade dos estudos em nível de graduação ou de pós-graduação. Aos dirigentes das IES coube a inscrição junto ao INEP de todos os alunos aptos à realização do exame e, quando da não inscrição dos habilitados dentro dos prazos estipulados, ficaria a instituição e os responsáveis sujeitos a determinadas penalidades impostas pelo MEC.

Como algumas das punições por irregularidades, caberia a suspensão temporária do processo seletivo para o ingresso no curso de graduação, a cassação da autorização de funcionamento da IES e do reconhecimento de seus cursos, assim como a responsabilização civil, penal ou administrativa por parte daqueles que viessem a fornecer falsas informações ao INEP.

Com o SINAES foi criado um órgão colegiado para sua coordenação e supervisão, vinculado ao gabinete do ministro da educação, que recebeu o nome de Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

De acordo com a Lei nº 10.861/2004, em seu artigo 7º, a representação da CONAES teria de ser composta por treze membros, assim distribuída: 1) um representante do INEP e outro da CAPES; 2) três do MEC, onde um obrigatoriamente deveria pertencer ao órgão responsável pela regulação e pela supervisão do ensino superior; 3) um

do corpo discente e outros dois do corpo docente e técnico administrativo das IES; e 4) cinco membros indicados pelo MEC, entre cidadãos de notório saber científico, filosófico e artístico, com competência na avaliação e gestão do ensino superior.

A Lei nº 10.861/2004 pretendeu avançar com relação a alguns dos limites contidos no ENC, dada sua maior complexidade nos processos de avaliação, onde se passou a exigir maior atenção das IES do setor privado, principalmente para aquelas com finalidades lucrativas, em virtude do forte caráter regulador por parte do Estado, a fim de escaparem das possíveis punições pelo descumprimento das regras.

Como ressaltou Sguissardi (2009), o SINAES deixou a desejar no que diz respeito à autonomia universitária, fora o fato da excessiva centralização por parte da CONAES nas mãos dos MEC. Já para Otranto (2006, p. 10), esse sistema estaria cumprindo com as “exigências” de avaliação quantitativa e competitiva entre as IES, impostas pelos organismos internacionais.

Outra vez, defende-se aqui mais a confluência entre os parâmetros ideológicos e práticos entre tais organismos internacionais e as instituições estatais no país, muitos dos seus representantes e os vários setores representativos da sociedade civil, em discordância com a autora acima, do que uma imposição externa feita de cima para baixo.

O PROUNI foi instituído pela MP nº 213/2004 e pelo Decreto nº 5.245/2004. Posteriormente foi sancionado pela Lei nº 11.096/2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.493/2005 (que revogou o Decreto anterior).

Sua operacionalização se dá por meio da SESU e tem como principal função destinar bolsas de estudos integrais a brasileiros não portadores de curso superior, com renda *per capita* mensal de até um salário mínimo e meio, além de bolsas de estudos parciais (de 50,0% ou 25,0%<sup>50</sup>) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de

---

<sup>50</sup> Segundo Carvalho (2011b, p. 16), “as bolsas parciais de 25% não têm sido ofertadas pelas IES, devido ao teor do art. 7º do Decreto nº 5.493 de 18 de julho de 2005, que definiu que o valor da mensalidade não deveria exceder a R\$ 200,00. Este só pode ser alterado por medida jurídica cabível”.

formação específica (também não portadores de diploma de cursos superior), com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos, em IES do setor privado, com ou sem finalidade lucrativa.

Conforme a Lei do PROUNI, os possíveis candidatos às bolsas correspondem aos estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas como bolsistas integrais, portadores de deficiência, nos termos da lei, e os autodeclarados negros e indígenas, além de professores da rede pública de ensino básico, para os cursos de licenciatura, normal superior ou de pedagogia, independente de renda.

Como referência para a seleção, estabeleceu-se a nota mínima obtida pelos candidatos no ENEM e, caso haja mais alunos do que vagas se faz a escolha dos mais bem pontuados em cada curso, por modalidade de concorrência. Depois do ingresso, o aluno deve ter o aproveitamento de pelo menos 75,0% nas notas das disciplinas que vier a cursar.

A participação das instituições privadas de ensino superior ocorre por meio da assinatura do termo de adesão, com vigência de dez anos e renovável por igual período. Assim, as mesmas passam a ter que oferecer uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 estudantes regularmente matriculados e pagantes em seus respectivos cursos, ou uma bolsa integral para cada vinte e dois alunos matriculados e pagantes, com a também oferta de bolsas parciais, de forma que a soma dos benefícios concedidos atinja 8,5% da receita anual das IES.

Caso haja o descumprimento dessas normas, a instituição deverá restituir o montante para cumprir os 8,5%, mais o acréscimo de 20,0%. Cabe destacar também que, depois de duas avaliações insuficientes de algum curso no SINAES, com notas um ou dois, numa escala de um a cinco, o mesmo será excluído do PROUNI (alteração aprovada pela Lei nº 11.509/2007).

As IES particulares do setor privado passaram a contar com a isenção de tributos, no caso, o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição

Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Em relação às IES beneficentes de assistência social, deverão oferecer anualmente, de forma gratuita, pelo menos 20,0% da receita bruta em bolsas de estudos.

Para a criação do PROUNI, as principais justificativas estiveram associadas à necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no país, o que implicaria em justiça social, de forma a elevar a porcentagem de jovens entre dezoito e vinte e quatro anos matriculados nesse nível de ensino, principalmente para estudantes de baixa renda, no intuito de possibilitar o atendimento a uma das metas do PNE, que pretendia alcançar o índice de 30,0% das matrículas para essa faixa etária, até o ano de 2010, o que esteve razoavelmente longe de ser atingida.

De acordo com Carvalho (2006) e Catani, Hey e Gilioli (2006), o discurso da democratização do acesso ao ensino superior de baixo custo com o PROUNI acabou por camuflar a pressão exercida pelo setor privado de ensino superior, em virtude do elevado número de vagas não preenchidas (a taxa foi de aproximadamente 54,4%, em 2004, e de 55,8%, em 2010, segundo dados do MEC) e da inadimplência no pagamento das mensalidades, sobretudo pelas dificuldades econômicas de arcar com essas despesas por parcela significativa da população brasileira, depois do ingresso em IES privadas.

Além disso, Almeida (2012) e Catani, Hey e Gilioli (2006) destacaram o favorecimento às IES particulares e também às beneficentes quando da tramitação do PL do PROUNI, mediante suas várias reformulações ocorridas, por exemplo, por meio do “percentual de bolsistas em relação aos alunos pagantes, o processo de seleção dos bolsistas e o vínculo das IES ao programa” (FERREIRA, 2001, p. 55), que, apesar de não terem sido plenamente contempladas em suas proposições, foram bastante favorecidas no jogo das discussões políticas até sua sanção no ano de 2005.

Assim, o Programa atendeu parcialmente aos interesses das associações representativas do setor privado, a exemplo da ABMES, da ANUP, da ANACEU (Associação Nacional dos Centros Universitários) e do SEMESP

(Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo), evidenciando suas forças políticas no cenário nacional, ao garantir a manutenção, o crescimento e a mercantilização do ensino superior no setor privado (CHAVES, 2010), principalmente em IES de qualidade questionável<sup>51</sup> (CATANI; GILIOI, 2005).

Diante das renúncias fiscais concedidas, as IES com fins lucrativos foram as principais beneficiadas com o PROUNI, como pode ser observado na Tabela 1 abaixo. Assim, houve o forte estímulo para que as entidades beneficentes transformassem sua natureza jurídica de filantrópicas para privadas com fins lucrativos.

TABELA 1: Aliquotas e base de cálculo dos tributos federais por categorias de Instituições de Ensino Superior

Tributos	Com Fins Lucrativos		Sem fins lucrativos			
	Atual	PROUNI	Confessional/Comunitária		Filantrópica	
			Atual	PROUNI	Atual	PROUNI
IRPJ	25% x Lucro	-	-	-	-	-
CSLL	9% x Lucro	-	-	-	-	-
COFINS	3% x Receita	-	3% x Folha	-	-	-
PIS	0,65% x Receita	-	1% x Folha	-	1% x Folha	-
INSS* (Patronal)	20% x Folha	20% x Folha	20% x Folha	20% x Folha	-	-

\* INSS: Instituto Nacional de Seguro Social

Fonte: Carvalho (2011a).

Esse foi o caso da Estácio de Sá, uma das maiores IES privadas do país, que desde 2007 conta com seu capital aberto na BM&FBovespa, quando se permitiu a permanência do capital acumulado de isenções fiscais associado a essa instituição ao longo de sua história. Ainda, a gratuidade das bolsas (integrais) não corresponde mais a 20,0% do total de matrículas, como se determina para as filantrópicas, mas sim às normas do Programa.

Ao parcelar a cota do pagamento do INSS patronal em 20,0% ao longo de cinco anos, até atingir o valor integral das contribuições devi-

<sup>51</sup> Em 2009, cerca de 400 universidades e faculdades vinculadas ao PROUNI tiveram desempenho insatisfatório nas avaliações do MEC, o que correspondeu a aproximadamente 31,0% das instituições avaliadas (MARTINS, 2011).

das, ou seja, em cinco anos depois da sanção da Lei, o Prouni possibilitou a transferência de recursos públicos para as instituições privadas com fins lucrativos<sup>52</sup>, segundo Carvalho (2006), de forma inconstitucional.

Isso porque, como consta no artigo 213 da CF/1988, não é permitida a alocação de recursos financeiros públicos em instituições com finalidades lucrativas, mas apenas naquelas sem fins lucrativos, que comprovem a aplicação de seus excedentes financeiros nas atividades de ensino. Já para as bolsas de estudos, também só poderiam ser destinadas a essas últimas instituições, mas nos níveis de ensino fundamental e ensino médio.

Para Avila (2010), Ferreira (2011) e Lima (2007, 2011), o Prouni esteve inserido em mais uma das Parcerias Público-Privadas<sup>53</sup> (PPP) instauradas no governo Lula, pois garante a isenção fiscal de recursos que seriam recolhidos pelos cofres públicos em troca de vagas nas IES privadas. Conforme Sguissardi (2009, p. 219), as PPP ocorrem:

[...] nas mais diferentes áreas da produção, comércio de bens e serviços de natureza pública e coletiva, isto é, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, patrimônio histórico e cultural, e *serviços de educação e ensino*. Permite a outorga de recursos públicos à administração de entes privados. Como contrapartida do ente privado, requer-se não mais do que 30% do valor do empreendimento, com todas as salvaguardas oficiais. Justificariam essa lei a baixa capacidade de investimento estatal e a suposta superioridade gerencial privada. A crítica principal, no caso da educação, é que, para além do fortalecimento do pólo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos.

Já Catani, Hey e Gilioli (2006) afirmaram que o Prouni não pode ser caracterizado como uma PPP, tendo em vista “a exigência de licitação,

---

<sup>52</sup> Soma-se a isso também a desobrigação do recolhimento do IRPJ, cujos recursos são vinculados à educação, bem como, indiretamente, o recolhimento da arrecadação previdenciária com as contribuições sociais.

<sup>53</sup> A Lei nº 11.079/2004 instituiu as normas gerais para a licitação e a contratação de PPP no âmbito da administração pública. Para o ensino superior, a Lei nº 10.973/2004 (Lei de Inovação Tecnológica) e o Decreto nº 5.205/2004, revogado pelo Decreto nº 7.423/2010 - que regulamenta as associações entre as IFES e as fundações de apoio privadas -, são considerados como os dispositivos legais incentivadores às PPPs (LIMA, 2007, 2011; OTRANTO, 2006; SGUISSARDI, 2006, 2009).

a constituição de sociedade com propósito específico, a garantia de rentabilidade, a segurança de recebimento etc.” (CARVALHO; LOPREATO, 2005, p. 96). No entanto, o programa altera de forma significativa as relações entre o público e privado no ensino superior do país.

O PROUNI oferece o acesso, mas não a permanência do estudante no ensino superior do setor privado. Em fevereiro de 2006, por meio da Portaria nº 569 do MEC foi instituída a bolsa permanência aos bolsistas integrais para o custeio dos gastos educacionais (cujas despesas não fazem parte da desoneração fiscal, mas sim do orçamento da União para a educação), restrita aos estudantes em cursos com o mínimo de seis semestres de duração e a carga horária média igual ou superior a seis horas diárias.

No primeiro ano de vigência dessas bolsas, apenas 2,0% dos estudantes do PROUNI foram beneficiados e, desde sua criação, o valor permanece o mesmo, ou seja, em R\$ 300,00, que se constitui em montante bastante reduzido para a garantia dessa finalidade.

Há também a possibilidade de estudantes, a partir do 3º semestre em cursos de curta duração, ou do 5º semestre em cursos com duração de 4 ou 5 anos realizarem estágio na CEF, depois de efetivado um acordo entre esse banco e o MEC no ano de 2008, estreitando as regras entre o ensino e mercado de trabalho. A Portaria nº 1.861/2005 do MEC permitiu ao bolsista parcial do PROUNI financiar até 100,0% da mensalidade, por meio do FIES.

Conforme Amaral e Oliveira (2011), ao citarem uma pesquisa encomendada pelo MEC ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), realizada em março de 2009, cerca de 80,0% dos profissionais entrevistados formados com as bolsas integrais do programa estavam trabalhando, 68,0% disseram que sua renda familiar aumentou, e 28,0% relataram que seu poder aquisitivo melhorou muito.

Ainda segundo essa pesquisa, aproximadamente 80,0% dos entrevistados disse haver motivação entre os membros de suas famílias, depois do PROUNI, para fazer um curso de graduação, e 97,0% afirmaram querer continuar os estudos na tentativa de fazer uma pós-graduação. Assim, os

autores acima, ao mencionarem outro estudo, agora do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), colocaram que 73,4% da população abordada defendiam a ampliação do programa em nível nacional.

Em 2006, com o Decreto nº 5.773, mais uma vez o Executivo Federal mexeu nas regras sobre a regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, cujas competências foram atribuídas ao MEC, CNE, INEP e à CONAES.

A organização desse sistema continuou dividida em três categorias, ou seja, faculdades, centros universitários e universidades, tendo sido suprimidas nominalmente do texto legislativo as faculdades integradas e os institutos ou escolas superiores (mas equiparados às faculdades), conforme o Decreto nº 3.860/2001.

O primeiro credenciamento de uma IES teria de ser feito como faculdade, por meio de autorização do MEC. Depois disso, passado o período de três anos e atendidos os critérios mínimos de qualidade estabelecidos, poderia haver o pedido para sua transformação em centro universitário ou em universidade, com as consequentes prerrogativas de autonomia. Em caso de parecer favorável, esse credenciamento inicial seria de três anos para o primeiro, e de cinco anos para a segunda.

A documentação para as mantenedoras e as mantidas, necessária para o pedido de credenciamento, constou no artigo 15 do Decreto nº 5.773/2006, a qual deveria ser recebida pela SESU ou pela SEPT (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), para a continuidade do processo e emissão de parecer, depois de consultado o relatório de avaliação do INEP e os demais elementos associados, além da deliberação do CNE (passível de recurso administrativo em caso desfavorável), para a posterior homologação do MEC<sup>54</sup>.

Após o final de cada ciclo avaliativo do SINAES, a IES precisaria entrar com o pedido de credenciamento junto à secretaria competente. Às universidades foi permitida a solicitação de credenciamento de campus

---

<sup>54</sup> O Decreto nº 6.303/2007, bem como o Decreto nº 8.142/2013 alteraram alguns dos dispositivos do Decreto nº 5.773/2006.

fora da sede do Município, mas no mesmo Estado (com exceção das necessidades de desenvolvimento do país e de inovação tecnológica, em locais estratégicos, depois de autorizado pelo MEC), só que sem o gozo da prerrogativa de autonomia.

A oferta para o ensino a distância recebeu tratamento específico, segundo regulação própria. O pedido para o credenciamento de uma IES nessa modalidade coube, conforme o caso, à SESU ou à SEPT, junto com a colaboração da SED (Secretaria de Educação a Distância).

No que se referem aos cursos, às universidades e aos centros universitários, por meio de suas autonomias teriam apenas que comunicar às secretarias competentes sobre a abertura, a fim de se estabelecer a supervisão, avaliação e o posterior reconhecimento dos mesmos.

Já para as faculdades ou instituições equiparadas haveria a necessidade de autorização da respectiva secretaria para a oferta de cursos, depois de feita a análise da documentação e consultada a avaliação do INEP. O secretário competente poderia deferir o pedido de autorização de curso superior, autorizar em caráter experimental, ou indeferir com a explicitação dos motivos. Dessas decisões caberia recurso administrativo ao CNE, no prazo de 30 dias.

Em qualquer IES, conforme já vinha sendo feito, estabeleceu-se a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil para a criação dos cursos superiores de Direito, bem como do Conselho Nacional de Saúde para os de Medicina, Odontologia e Psicologia, antes da autorização do MEC.

Para a validação dos diplomas em âmbito nacional, o reconhecimento do curso e seu registro se constituíram em processos obrigatórios. A renovação desse reconhecimento teria que ocorrer por meio de pedido encaminhado a cada secretaria competente, depois do final do ciclo avaliativo do SINAES.

O parecer do respectivo secretário poderia ser pela desativação de cursos e de habilitações, pela intervenção, pela suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, além do desc credenciamento. Assim, con-

forme o caso, também levaria à suspensão de novos contratos com o FIES, da participação em processo seletivo para a oferta de bolsas do PROUNI, ou de novos repasses de recursos associados a programas federais de acesso ao ensino, por parte da IES do setor privado. Dessas decisões caberia recurso ao CNE, no prazo de 30 dias, e o parecer final ocorreria pela homologação em uma portaria publicada pelo MEC.

Com o Decreto nº 5.622/2005, que sofreu algumas modificações inseridas pelo Decreto nº 6.303/2007, regulamentou-se o artigo 8o da LDB/1996, o qual diz respeito ao ensino a distância<sup>55</sup>. Essa modalidade de ensino passou por um expressivo processo de crescimento, sobretudo no setor privado, depois da segunda metade da primeira década do século XXI, embalada pelo discurso da ampliação da democratização para o acesso ao ensino superior, além da necessidade de crescimento para a formação de profissionais aptos ao exercício do magistério no ensino básico (ALONSO, 2010).

No primeiro documento legal acima (art. 1º), o ensino a distância foi caracterizado como uma mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, onde se utilizam as tecnologias da informação e comunicação, cujas atividades podem se desenvolver por docentes e discentes em lugares e em tempos diversos.

Ainda nesse mesmo artigo, em seu § 1º, conforme as particularidades metodológicas, de gestão e avaliação para o ensino a distância, colocou-se a obrigatoriedade de momentos presenciais para a avaliação dos estudantes, para os estágios obrigatórios e as defesas de trabalhos de conclusão de curso (segundo as legislações pertinentes), bem como as atividades associadas aos laboratórios de ensino, conforme os casos.

No artigo 2º do Decreto nº 5.622/2005, estabeleceu-se que o ensino a distância poderia ser ministrado no ensino básico, ensino de jovens e adultos, ensino especial, ensino profissional (de nível médio e superior),

---

<sup>55</sup> Além dessas medidas normativas, o Decreto nº 2.494/1998, alterado pelo Decreto nº 2.561/1998, também regulamentaram o ensino a distância, mas ainda de forma insuficiente quanto aos seus mecanismos de avaliação e supervisão. Com a Portaria nº 2.253/2001 do MEC, foi dada a autorização para que as IES pudessem utilizar até 20,0% do ensino a distância em seus cursos presenciais.

bem como no ensino superior (sequencial, graduação, especialização, mestrado e doutorado). Também com esse documento foram mais bem especificadas as formas de avaliação e de (re) credenciamento para as IES que venham a ofertá-lo.

Particularmente no setor público, o Decreto nº 5.800/2006 dispôs sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como duas das entidades representativas do ensino a distância, temos a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a Frente Parlamentar da Educação Profissional e Ensino a Distância, que conta atualmente com a participação de duzentos e três parlamentares no Congresso Nacional.

A ampliação da complexidade dos mecanismos de avaliação e regulação do ensino superior no país se fez evidente com o advento da primeira década do século XXI, ainda que sua aplicabilidade tenha e tem ficado distante das necessidades práticas, principalmente no objetivo de elevar a qualidade desse nível de ensino.

Depois que vários dispositivos legais provocaram mudanças importantes no ensino superior, um PL deu entrada no Congresso Nacional no ano de 2006, com o objetivo de propor a reforma para o nível de ensino<sup>56</sup>. No entanto, como tradicionalmente têm ocorrido, os embates entre os interesses públicos e os interesses privados colocaram travas no processo, e o projeto ainda se encontra em tramitação na casa legislativa federal, quando da escrita deste texto<sup>57</sup>.

Muitos mecanismos legais já haviam determinado transformações importantes no ensino superior do país, tanto no setor público quanto no setor privado, e o PL nº 7.200/2006 majoritariamente repetiu o que estava disposto em outros textos normativos. Assim, serão destacados apenas alguns pontos associados ao segundo setor, pois não cabe aqui

---

<sup>56</sup> Para fins de aprofundamento no estudo, no campo do ensino superior no setor público, o Decreto nº 6.096/2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), enquadrado dentro no escopo mais amplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>57</sup> Outro exemplo nesse sentido consistiu no PL nº 8.035/2010, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024). Das vinte metas propostas pelo plano, três abordaram diretamente o ensino superior. O que se pode concluir, com relação à demora na aprovação de mecanismos legislativos importantes para a melhoria da educação, é que esse tema não se constitui em prioridade para o desenvolvimento do país (e sem ele tal requisito não será atendido), apesar dos muitos discursos contrários nas esferas das instituições políticas.

reiterar o que já foi colocado, principalmente porque o projeto ainda não foi aprovado.

Mas essa característica, a de que o PL nº 7.200/2006 ainda está em fase de tramitação no Congresso Nacional, às vezes escapa na análise de alguns autores, como no caso de Avila (2010, p. 124), quando afirmou que a classificação das IES foi “alterada” pelo projeto, ou de Barreto e Leher (2008, p. 432), ao colocarem que o mesmo, bem como o Decreto nº 5.622/2005 “regulamentam a educação à distância”.

Ora, quanto ao PL nº 7.200/2006, nada alterou e nem regulamentou no que diz respeito ao ensino superior do país, pois ainda não foi aprovado. O que fez foi propor alterações e regulamentações a esse nível de ensino, o que pode ou não vir a ocorrer, caso seja ou não aprovado, por meio de uma lei específica.

Na Exposição de Motivos Interministerial nº 15, assinada à época pelos ministros Fernando Haddad (Educação), Guido Mantega (Fazenda), Sergio Machado Rezende (Ciência e Tecnologia) e Paulo Bernardo Silva (Planejamento, Orçamento e Gestão), anexa ao projeto, constou seus três principais eixos normativos, no caso: 1) um consistente marco regulatório para o ensino superior no Brasil; 2) a garantia da autonomia universitária em ambos os setores (público e privado), conforme o artigo 207 da CF/1988, mediante um sólido financiamento para as IFES; e 3) a consolidação da responsabilidade social desse nível de ensino, sob os princípios normativos e de assistência estudantil.

Um interessante, e aqui considerado como contraditório aspecto da Exposição de Motivos, consiste na constatação do uso do termo Projeto de Lei de Reforma Universitária como sinônimo de Lei da Reforma da Educação Superior. No próprio texto do projeto, as IES universitárias são especificadas como distintas dos centros universitários, bem como das faculdades, e cada uma recebeu tratamento diferenciado. Dessa forma é que se um PL propôs uma reforma para o ensino superior no país, então as universidades se enquadram como parte de um contexto mais abrangente.

O PL nº 7.200/2006 se constituiu na 4ª versão (cuja 1ª e a 2ª dataram de 2004, e a 3ª de 2005) de proposta para a reforma do ensino superior no país. No momento em que este texto está sendo escrito, o mesmo havia recebido trezentas e oitenta e seis emendas no Congresso Nacional.

Carvalho (2011a) abordou as críticas colocadas pelas entidades representativas das IES do setor privado, que ocorreu também por meio do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, o qual reuniu vinte e cinco delas, desde o início desse processo, enquanto no setor público houve uma desarticulação de suas entidades<sup>58</sup>.

Importante e que pode provocar conflitos na gestão corporativa de algumas grandes IES do setor privado foi o que se propôs no artigo 7º (§ 4º), do PL nº 7.200/2006. Assim, para a manutenção de uma instituição desse setor, haveria a necessidade de que pelo menos 70,0% do capital votante das mantenedoras com fins lucrativos deveriam pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados.

Apesar de ter sido vedada a abertura de franquias no ensino superior, conforme o § 5º do mesmo artigo citado acima, poderia haver a oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado a distância por instituições estrangeiras, cujos diplomas teriam posteriormente de ser reconhecidos, por alguma IES nacional, do setor público ou do setor privado.

Uma última consideração ao PL nº 7.200/2006 diz respeito à sua proposta de caracterização para as IES. Em seus artigos doze até o dezoito, objetivou-se elevar, de forma geral, os percentuais associados ao número de cursos de graduação e pós-graduação, além do corpo docente para as universidades, os centros universitários e as faculdades, fora outras prerrogativas, como a da autonomia, para os dois primeiros. Caso o projeto venha a ser aprovado, esses dispositivos trariam algumas melhorias para o ensino superior, quando comparados à legislação que os precedem.

---

<sup>58</sup> Para melhor visualizar a discussão, consultar o trabalho da autora.

A Portaria nº 40/2007 do MEC - alterada pela Portaria nº 23/2010 -, além de regulamentar os procedimentos de avaliação do SINAES, também instituiu o e-MEC, que se constitui num mecanismo eletrônico que permite a tramitação dos processos de regulação, de forma mais simples e transparente, local onde as IES podem fazer o pedido de seu credenciamento ou credenciamento, bem como buscar a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de seus cursos.

Já em 2008, a Portaria nº 4 e a Portaria nº 12 do MEC estabeleceram no âmbito do SINAES, respectivamente, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC), enquanto a Portaria nº 658 aprovou o regimento da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), um órgão colegiado responsável pela condução dos processos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação.

O CPC passou a ser constituído por certos índices, que possuem diferentes pesos, tais como a nota do ENADE, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado<sup>59</sup> (IDD), a titulação e o regime de trabalho dos docentes, além da infraestrutura e organização didático-pedagógica. Os conceitos variam de um a cinco, de forma que aqueles com a atribuição menor do que três são tidos como insatisfatórios.

Já o IGC se estruturou como um indicador para a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, de mestrado e doutorado, nas IES, que leva em consideração, para os primeiros, o CPC, enquanto para os segundos, usam-se as notas da CAPES. Os resultados são expressos em valores contínuos (de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). Esse índice se tornou um dos critérios para o credenciamento e credenciamento das IES, bem como para a abertura de novos cursos e, com a atribuição de faixas menores do que três, são também consideradas insatisfatórias

---

<sup>59</sup> Segundo o MEC, o IDD consiste na “diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. Representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado, baseando-se no perfil de seus estudantes. O indicador tem escala de 1 a 5, sendo 5 o melhor resultado” (BRASIL, 2012a).

Outro indicador estabelecido foi a Avaliação Institucional ou Conceito Institucional, que ocorre a cada ciclo avaliativo e onde a IES é avaliada dentro de seus próprios espaços físicos. Sob a orientação dos IGCs, os avaliadores aplicam um Conceito Institucional, que abarca também os elementos da visita. A Avaliação Institucional é formada pela avaliação interna, feita por comissão indicada por cada instituição, e pela avaliação externa, realizada pelas comissões determinadas pelo INEP.

Conforme Amaral (2008, p. 332), o CPC e o IGC permitiram “um *ranqueamento* fácil e imediato” – o que também era feito pelo ENC - das IES, divulgado na mídia, de forma que estimulou a competição entre elas e tem afetado na escolha de muitos indivíduos que podem pagar pelo ensino superior, sobre a instituição na qual cursar uma graduação. Enquadrados para Barreyro e Rothen (2011, p. 84) dentro de uma perspectiva economicista:

O CPC utiliza como base de resultado do desempenho dos alunos do Enade, a titulação dos docentes e a opinião dos alunos sobre a infraestrutura e o projeto pedagógico do curso. O IGC é o resultado da somatória dos CPCs dos diversos cursos de graduação e dos resultados (ponderados) da avaliação dos cursos de pós-graduação, realizada pela Capes. Os cursos e instituições que obtiverem CPC e IGC igual ou superior a 3 têm o seu reconhecimento ou credenciamento renovado automaticamente; os que obtiverem conceito menor que 3 devem receber visita de especialistas.

Na Resolução CNE/CES nº 3/2010, definiu-se que para os fins de credenciamento e reconhecimentos, uma universidade teria que contar com pelo menos quatro mestrados e dois doutorados. Segundo Nunes (2012), com dados para o ano de 2011, das cento e noventa e três universidades existentes, cento e nove (aproximadamente 56,5%) não cumpriam esse requisito. No setor privado, os índices de descumprimento chegaram a 72,3%.

Para a universidade que não atendia a esse requisito e para que pudesse obter o reconhecimentos, em caráter excepcional, o MEC determinou a instalação da oferta regular de, no mínimo, três mestrados

e um doutorado, que deveriam ser reconhecidos até 2013, e do cumprimento total da Resolução até 2016.

Minto (2005) também havia chamado a atenção para a não aplicação dos requisitos legais quanto à contratação de docentes em tempo integral, de um terço, bem como o mesmo montante com a titulação de mestrado ou doutorado. Esses dados e fatos também corroboram a constatação da supremacia da pesquisa e pós-graduação nas universidades do setor público no país.

Já no governo Dilma, com a Lei nº 12.688/2012 (§ 2º do art. 3º), que criou o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), além do que já foi anteriormente mencionado sobre a legislação associada ao ensino superior, estabeleceu-se uma definição para as mantenedoras e mantidas nesse nível de ensino, sem prejuízo ao que constou no artigo 7º A da Lei nº 9.131/1995.

As primeiras foram classificadas como instituições de direito público ou de direito privado, com a responsabilidade de fornecer os recursos financeiros necessários para o funcionamento do ensino superior; já as segundas, em instituições pertencentes ao sistema federal de ensino que ofertem o ensino superior.

Ainda no § único, do artigo 4º da Lei nº 12.688/2012, as mantenedoras das IES seriam consideradas em grave estado referente à sua situação financeira, quando em 31 de maio de 2012 apresentassem um valor de dívidas federais vencidas, que divididas pelo número total de matrículas gerasse um montante igual ou superior a R\$ 1.500,0 (mil e quinhentos reais), de acordo com as duas regras abaixo:

- \* o total de dívidas tributárias federais vencidas colocaria as inscritas ou não em Dívida Ativa da União, as ajuizadas ou não e as com exigibilidade suspensa ou não, na data mencionada;
- \* a totalidade das matrículas da mantenedora dizia respeito ao número de matrículas no conjunto das IES vinculadas a ela, conforme os dados do Censo da Educação Superior, também na data referenciada acima.

Como parte do PROIES, objetivou-se ajudar as IES do setor privado com elevados índices de endividamento, quando comparados às suas receitas, por meio da permuta desses *déficits* (em sua quase totalidade) por bolsas de estudos nos cursos de graduação, isso sem contar com as políticas do PROUNI e do FIES.

Para as IES que aderissem ao PROIES, exigiu-se a autorização prévia para a criação, expansão, modificação e extinção de cursos, além da ampliação ou diminuição de vagas, que deveria ser dada pelo MEC (art. 5º da Lei nº 12.688/2012).

Assim, favorecendo com recursos públicos a iniciativa privada, constaram no corpo do texto legal, como alguns de seus objetivos, o resgate de créditos tributários da União e a aprovação da concessão de moratória de dívidas tributárias federais, pelo prazo de doze meses (a partir de 31 de maio de 2012), em benefício das IES com graves problemas financeiros, no intuito de reverter esse quadro. Os débitos a serem pagos pelas IES, como constou nos artigos 9º e 10 da Lei nº 12.688/2012, a partir do 13º mês, teriam o prazo total de cento e oitenta meses para sua completa quitação.

Outro mecanismo de favorecimento às IES do setor privado, por meio da alocação de recursos públicos, consiste no Programa de Melhoria do Ensino das Instituições da Educação Superior, operado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). No entanto, o programa também beneficiou o setor público (SÉCCA; LEAL, 2009).

Em sua primeira versão, que ocorreu de 1997 a 2007, do total de R\$ 900,0 milhões, R\$ 650,0 milhões foram direcionados ao ensino superior no setor privado. Na segunda versão, ainda em vigência quando da escrita deste texto (2009 a 2014), estabeleceu-se o limite máximo de R\$ 1.000,0 milhão para a operacionalização do programa. Ainda não foi possível observar a distinção na alocação dos recursos entre os dois setores.

Depois de uma extensa legislação nos governos do PT que modificou o FIES<sup>60</sup>, o Fundo passou a financiar de 50,0 a 100,0% dos cursos de graduação e pós-graduação, com a avaliação positiva no SINAES, nas IES do setor privado. A partir de 2011, o aluno ingressante e beneficiado com a bolsa teria de ter feito o ENEM.

Os juros caíram de 6,5%, para 3,4% ao ano, com o prazo de carência de dezoito meses após a finalização do curso para o início do pagamento, mediante as normas editadas pelo Ministério da Fazenda para a amortização dos contratos de financiamento, que pode ser de até três vezes em relação à duração do curso. Quando da realização desse e na sua fase de carência, devem-se fazer os pagamentos dos juros incidentes sobre o financiamento, em conformidade com os critérios estabelecidos pelo agente operador.

Para a contratação do FIES, o estudante deve apresentar um fiador, por meio de fiança convencional ou solidária, com exceção dos bolsistas parciais do PROUNI; os que possuem renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos; os matriculados em cursos de licenciatura; além dos que optaram pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC<sup>61</sup>).

Não podem se candidatar ao FIES, os estudantes que no momento da inscrição estejam com a matrícula em trancamento geral; os que foram anteriormente beneficiados com o Fundo; os inadimplentes com o antigo PCE; aqueles com renda familiar acima de vinte salários mínimos;

---

<sup>60</sup> A Lei do FIES (Lei nº 10.260/2001) foi alterada, também, pelas Leis nº 11.552/2007; nº 11.941/2009; nº 12.202/2010; nº 12.385/2011; nº 12.431/2011; nº 12.513/2011; nº 12.712/2012; nº 12.873/2013, além do Decreto nº 7.790/2012. Em virtude da extensão das modificações, que levaram à ampliação do Fundo, sugere-se a consulta aos textos legislativos. Outra opção para o crédito no ensino superior do setor privado consiste no PRAVALER, administrado pela companhia Ideal Invest que, em março de 2014, contava com a parceria de duzentas e trinta e seis IES, e possuía como seus principais acionistas "(i) a IFC; (ii) o Banco Itaú Unibanco; (iii) um fundo gerido pela Gávea Investimentos; (iv) o Pragma Patrimônio; e (v) um fundo gerido pela EOS Investimentos" (MORETTI, 2013, p. 159).

<sup>61</sup> O FGEDUC objetiva favorecer as IES do setor privado que participam do FIES, por meio da garantia de 80,0% dos contratos estabelecidos até 3 de abril de 2012, e 90,0% para os contratos depois desse período. O risco para parte do financiamento que não tem garantias é coberto pelo FIES e pela mantenedora. Já para a parte que tem garantias, a mantenedora paga todo o mês 6,25% para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do que é garantido pelo FGEDUC, por meio da Comissão de Concessão de Garantia (CCG), ou 5,0% sobre o valor total do financiamento.

bem como os que tenham um comprometimento com a renda familiar mensal bruta *per capita* abaixo de 20,0%.

Desde o ano de 2010, para a participação no programa, com exceção dos docentes das redes públicas de ensino, em efetivo exercício no magistério da educação básica, matriculados em cursos de licenciatura, pedagogia ou normal superior, há a necessidade da realização do ENEM.

Além disso, merece consideração quatro aberturas de crédito extraordinário para o FIES com a Lei nº 12.791/2013, a Lei nº 12.861/2013, a Lei nº 12.956/2014 e a MP nº 642/2014. Na primeira Lei, o valor foi de R\$ 1.683.716.400,00 (um bilhão, seiscentos e oitenta e três milhões, setecentos e dezesseis mil e quatrocentos reais); na segunda, de R\$ 2.932.125.346,00 (dois bilhões, novecentos e trinta e dois milhões, cento e vinte e cinco mil, trezentos e quarenta e seis reais); na terceira, de R\$ 2.531.486.253,00 (dois bilhões, quinhentos e trinta e um milhões, quatrocentos e oitenta e seis mil, duzentos e cinquenta e três reais); enquanto na última, chegou a R\$ 4.900.000.000,00 (quatro bilhões e novecentos milhões de reais).

Com a soma de tudo isso, obteve-se o valor total de R\$ 12.047.329.999,00 (doze bilhões, quarenta e sete milhões, trezentos e vinte e nove mil e novecentos e noventa e nove reais).

Em relação ao PROUNI, o Decreto nº 8.204/2014 permitiu que as IES com ou sem fins lucrativos pudessem oferecer bolsas de estudos integrais e parciais (de 50,0%) adicionais em relação aos seus respectivos termos de adesão, ampliando as isenções tributárias. Como veremos nos capítulos que irão abordar três das IES com fins lucrativos que contam com o seu capital aberto na BM&Fbovespa, tais recursos têm tido impactos relevantes nos cofres dessas empresas.

Pela extensão dos documentos legais, principalmente com relação ao favorecimento do ensino superior, e particularmente aquele com finalidades lucrativas, destaca-se o crescimento em termos quantitativos da importância desse setor para a economia brasileira nos últimos anos.

Se, por algumas vezes foi ressaltada a força do Poder Executivo Federal ou do Congresso Nacional em beneficiar legalmente o ensino superior no setor privado, também merece consideração a influência que alguns de seus principais representantes têm não só nessas instâncias tomadoras de decisões, como também naquelas associadas aos entes federados em âmbito estadual e/ou municipal.

Um dos importantes mecanismos de troca de favores consiste na contribuição para o financiamento de campanhas eleitorais, em todos os níveis de governo. Segundo a Contee<sup>62</sup> (2010), a Frente Parlamentar em Defesa da Educação Superior Privada no Congresso Nacional, no final da primeira década do século XXI, contava com duzentos e quatorze parlamentares.

Este capítulo buscou fornecer um quadro geral de como tem sido estruturada a legislação associada ao ensino superior no país nas últimas décadas. No próximo, serão explorados os dados quantitativos que poderão auxiliar a melhor compreensão sobre como esses aparatos legais têm se refletido no âmbito das IES, sobretudo no setor privado.

---

<sup>62</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

## Capítulo 2

### **O ensino superior em números: a ampliação do setor privado**

No capítulo anterior, a escolha pela abordagem inicial do ensino superior no país a partir dos anos de 1960, durante o período do regime militar ocorreu pelo fato da longa duração a qual foi submetida a Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária), por mais de 28 anos, quando foi revogada pela Lei nº 9.394/1996.

Assim, sem esse referencial histórico inicial ficaria difícil analisar o objetivo principal deste trabalho, em que parte dele precisa descrever como se deu o forte crescimento do ensino superior no setor privado nos últimos anos, principalmente depois da LDB/1996, até o final da primeira década do século XXI, para depois tratarmos de 3 IES que foram beneficiadas com esse processo, quando passaram a negociar uma parcela de suas ações na BM&FBovespa.

O extenso aparato legal que anteriormente foi discutido, junto com as demandas sociais, principalmente econômicas, da sociedade brasileira, bem como as pequenas melhorias na distribuição de renda no país nos últimos anos, estruturaram as bases para que possa ser feito o exame dos dados que serão mostrados logo adiante.

A apresentação terá 3 divisões. Na primeira, analisa-se o período da segunda metade dos anos de 1960 até o ano de 1980. Na segunda, a década de 1980 até o ano de 1995. Por fim, a terceira, onde será dedicada a maior atenção, o período pós LDB/1996 até o ano de 2009. Essa opção foi feita tendo em vista a disponibilidade das fontes de consulta e a forma como organizaram os dados.

## 2.1 Os dados para o ensino superior no regime militar

Nesta seção, a análise compreenderá o período da segunda metade dos anos de 1960 até o ano de 1980. Como não foi possível encontrar uma fonte oficial para a consulta dos dados, apesar de Sampaio (2000) citar um documento do Ministério da Educação e Cultura, de 1977, que trata das estatísticas para o ensino superior, em parte desse recorte, as referências a serem apresentadas estiveram centradas na bibliografia pesquisada.

Na medida em que se buscam os dados para as décadas passadas no ensino superior brasileiro, quanto mais distante tanto maior as dificuldades em conseguir as referências. Além disso, podem-se encontrar divergências, às vezes significativas, com relação à apresentação dos números.

Por esse motivo, e principalmente porque interessa mais para este trabalho uma análise substancial dos dados para o final da segunda metade dos anos de 1990 até o ano de 2009, dedicar-se-á menor atenção a esta parte do texto. Os números apresentados dão conta dos objetivos pretendidos, ou seja, de mostrar o crescimento para o ensino superior no setor privado, no período abordado, mas sem explorá-lo.

Na Tabela 2 são abordados os números de IES e de matrículas, conforme a categoria administrativa no Brasil, entre os anos de 1965 e 1980, com um intervalo de 5 anos na amostra, e a ressalva para o fato de não ter sido encontrada a existência de dados para os primeiros, no ano de 1965<sup>1</sup>.

Tabela 2: Instituições de Ensino Superior e as Matrículas, segundo a categoria administrativa (1965-1980)

Ano	Instituições de Ensino Superior			Matrículas		
	Total	Privado	Público	Total	Privado	Público
1965	*	*	*	<b>155.781</b>	67.795	88.986
1970	<b>639</b>	478	161	<b>425.478</b>	214.865	210.613
1975	<b>860</b>	645	215	<b>1.072.548</b>	662.323	410.225
1980	<b>882</b>	673	209	<b>1.377.286</b>	885.054	492.232

(\*) Dados inexistentes.

Fonte: Durham (1998, 2003).

<sup>1</sup> Apesar de sua importância, a dinâmica dos números associados ao ensino superior no Brasil, antes de 1965, como no caso das IES, as matrículas, etc., em virtude das delimitações selecionadas, não será tratada neste trabalho.

De 1970 até 1980, as IES cresceram aproximadamente 38,0%, em relação ao total. Para o setor privado, a expansão chegou a 40,8%, enquanto para o setor público, a 29,8%, mesmo com a redução de 6 instituições no montante total para esse setor de 1975 a 1980.

Com relação às matrículas, no seu conjunto, de 1965 a 1980, aumentaram 784,1%; quanto às categorias administrativas, a ampliação chegou a 1.205,5%, no setor privado, e 453,2%, no setor público. Cabe ainda enfatizar que no ano de 1965, as matrículas no primeiro setor foram menores do que no segundo, o que não ocorreu em nenhum dos demais anos selecionados.

Os dados expressam que não houve uma completa intenção de se “privatizar” o ensino superior no país, com o crescimento não desprezível para o setor público, graças também ao apoio inicial de muitos setores das classes médias ao regime militar. Para Sampaio (2011, p. 29), a partir desse período:

[...] instituiu-se no sistema de ensino superior brasileiro uma relação de complementaridade entre o setor público e o setor privado, a qual, de acordo com Geiger (1986), é típica de um *mass private sector*. No País, essa complementaridade entre os setores manifestou-se sob vários aspectos: natureza institucional dos estabelecimentos, política de acesso, localização geográfica, existência de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*, áreas de concentração dos cursos, titulação e regime de trabalho dos docentes etc. Nos anos 1970, enquanto o setor privado crescia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o setor público investia em pesquisa e criava uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação.

Ao concordar com o fato de que não é possível afirmar a privatização para ensino superior no país, a partir desse período, e inclusive até os dias atuais, mas sim um maior incentivo ao crescimento do setor privado, também não se crê na prerrogativa da independência associada à ampliação para esse setor com relação ao Estado, como propôs Durham (2010).

Isso não só é válido para o ensino superior no setor privado, mas para todas as instâncias de mercado, direta ou indiretamente, pois como

tem sido constatado historicamente, todas as vezes que o capitalismo apresenta riscos sistêmicos, o principal agente para o seu socorro é justamente o Estado.

Os Gráficos 1 e 2 mostram os dados em termos percentuais, com relação ao total, primeiro para as IES, depois para as matrículas, segundo a categoria administrativa. Assim, no setor privado, de 1970 a 1980, o crescimento das instituições foi de aproximadamente 1,5 pontos percentuais (p.p.).

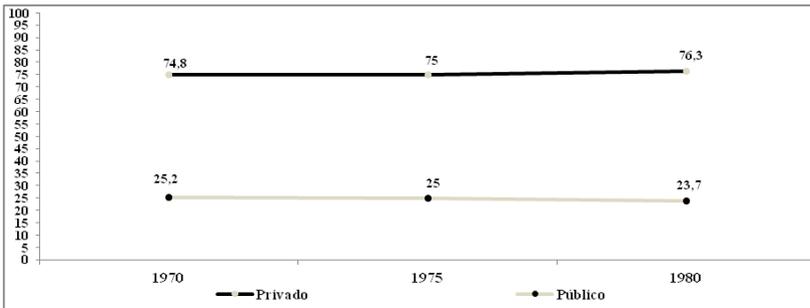


GRÁFICO 1: Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1970-1980) - (%)  
Fonte: Durham (1998, 2003).

Para as matrículas, quando comparadas ao número de IES, o aumento para o setor privado foi significativamente mais expressivo. Entre 1965 e 1980, a ampliação chegou a aproximadamente 20,8 p.p., em relação ao total. Se em 1970 havia uma equiparação nos números entre os 2 setores, 5 anos depois, o setor público englobava menos de 40,0%.

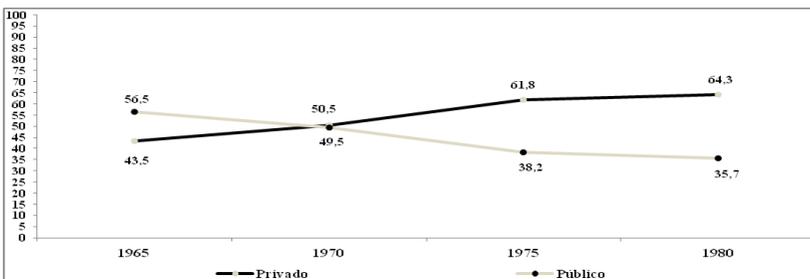


GRÁFICO 2: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1965-1980) - (%)  
Fonte: Durham (1998, 2003).

O maior crescimento para o setor privado de ensino superior ocorreu por meio de estabelecimentos isolados, no final dos anos de 1960 e na primeira metade da década de 1970, em que vários deles correspondiam a escolas secundárias antes de sua posterior transformação para outro nível de ensino (SAMPAIO, 2000), no intuito de atender aos estudantes que não conseguiam superar as barreiras meritocráticas e elitistas dos vestibulares para o ingresso nas IES do setor público, ou se encontravam distantes dessas.

A expansão do ensino superior no setor privado teve elevada concentração nas regiões economicamente mais desenvolvidas e urbanizadas do país, sobretudo na região Sudeste (87,1% das matrículas, em relação ao total para esse setor, no ano de 1975), com destaque para o seu processo de interiorização, no que se refere à criação de novos estabelecimentos, confessionais ou não, enquanto a ampliação dos já existentes se deu de forma mais acentuada nas capitais, pois nas demais ocorreu o maior aumento do setor público nesse período (ALMEIDA, 2012)<sup>2</sup>.

Assim, a “predominância das matrículas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é contrapartida da lógica empresarial que orienta a expansão do setor privado de ensino superior nas últimas décadas” (SAMPAIO, 2000, p. 73), que tem contado, entre outros, com os incentivos públicos por meio da isenção de tributos sobre os seus bens, as suas rendas e os seus serviços, além das políticas de crédito educativo ou de bolsas de estudos.

Essa ampliação no setor privado se deu por meio de “empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 17), ou seja, de um tipo de estabelecimento “não confessional, não universitário e organizado como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tinha como objetivo principal a obtenção de lucro – tratava-se, portanto, de um negócio” (DURHAM, 2003, p. 5).

---

<sup>2</sup> O autor também destacou o importante aumento do número de concluintes, à época, no segundo grau, principalmente na primeira metade dos anos de 1970.

No entanto, não existem dados que possam corroborar as afirmações dos autores, pois como foi destacada no capítulo anterior, a permissão legal para a constituição de IES com fins lucrativos só ocorreu na segunda metade dos anos de 1990. Segundo Almeida (2012) e Martins (2000), a maior parte das matrículas no setor privado, até 1965, esteve concentrada em universidades confessionais, principalmente nas católicas.

Se a Lei nº 5.540/1968 buscou favorecer as universidades como o principal modelo para o ensino superior no país, a série de medidas legislativas posteriores até o final do regime militar, como os decretos, as portarias, as resoluções, além dos pareceres do CFE agiram no sentido de beneficiar o aparecimento dos estabelecimentos isolados laicos, comprometidos apenas com o ensino. A obtenção do diploma, que se fez associar às questões econômicas, consistiu na motivação central para os clientes dessas IES no setor privado, particularmente no não confessional e no não comunitário.

Os estabelecimentos isolados geralmente ofereciam poucos cursos de graduação, majoritariamente de pequena qualidade e quase sempre de baixo custo, cobrava poucas exigências para o seu ingresso e a sua permanência, além da não produção da pesquisa que, segundo Cunha (1988, p. 322) se distanciou da formação de uma “consciência crítica e criadora” associada à maioria dos indivíduos.

A partir da segunda metade da década de 1970, até a primeira metade dos anos de 1980 houve um movimento de mudança na categoria institucional, sobretudo dos estabelecimentos isolados (como constou na Lei nº 5.540/1968), com a autorização e o posterior reconhecimento do CFE, de forma que muitos deles passaram a se constituir como federações de escolas ou como escolas integradas, por meio da associação de escolas isoladas ou da absorção de um ou de vários estabelecimentos. Vejamos então, na próxima seção, como essas características podem ser observadas na análise dos dados.

## 2.2 Dos anos de 1980 até a primeira metade da década de 1990

A escolha da repartição cronológica como proposta para essa fase da discussão ocorreu pelo fato da publicação do maior número de dados<sup>3</sup>, tendo em conta os documentos, de 1996, do Ministério da Educação e do Desporto, intitulados *Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil (1980-1996)* e *Sinopse Estatística da Educação Superior*, ambos para os cursos de graduação. Assim, os números foram agrupados num intervalo de 5 anos, no período de 1980 a 1995.

De forma geral, em relação ao número total de IES, o contexto abordado pode ser considerado como de estagnação, tanto no setor público quanto no setor privado, pois no período de 15 anos, ou seja, de 1980 a 1995, cresceu aproximadamente 1,4%. Segundo o Gráfico 3, para o setor privado, houve a ampliação de 0,3%; já no setor público, aumentou 5,0%.

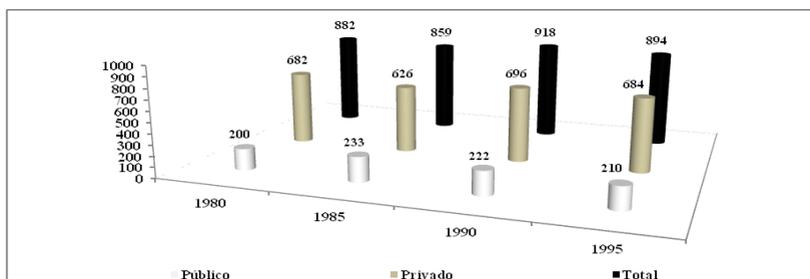


GRÁFICO 3: Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1980-1995)

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Para as IES do setor privado, de 1980 a 1985, ocorreu uma redução de aproximadamente 8,2%. Fora a crise econômica, bem como as críticas de entidades profissionais e de associações representativas da sociedade civil ligadas à educação, sobre a qualidade desse nível de ensino que apareceram no período, cabe também recordar que o Decreto nº 86.000/1981 suspendeu temporariamente, pelo prazo de 19 meses,

<sup>3</sup> Apesar disso, também não se pretende esmiuçar as possibilidades de análises para os mesmos, tarefa dedicada à próxima seção. Para uma abordagem detalhada nesse período, ver Sampaio (2000).

quando revogado pelo Decreto nº 87.911/1982, a criação de novos cursos de graduação nas universidades e nos estabelecimentos isolados.

Em termo percentuais, com relação ao total, o Gráfico 4 apresenta as IES, segundo a categoria administrativa. Ainda que tenha havido pouca modificação nos números, entre 1980 e 1995, a presença do setor privado sempre foi maior do que 70,0%, em todo o período.

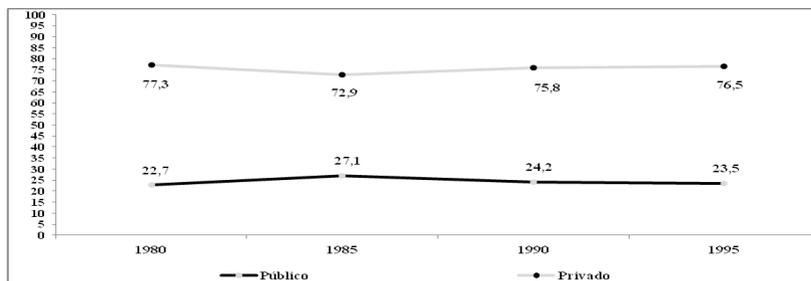


GRÁFICO 4: Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1980-1995) - (%)  
Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Com a Tabela 3 é possível observar, de 1980 a 1995, o crescimento no número de federações de escolas e de faculdades integradas no setor privado, que em termos percentuais chegou a aproximadamente 431,6%, quando passou de 19, no primeiro ano, para 101, no último. Outro destaque correspondeu à ampliação das universidades no setor privado, de 1985 a 1995, que foi de 215,0%, mas também no setor público, de 50,0%.

TABELA 3: Instituições de Ensino Superior segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa (1980-1995)

Ano	Universidade		Federações de Escolas e Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Total
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	
1980	20	45	19	1	643	154	882
1985	20	48	58	1	548	184	859
1990	40	49	74	0	582	167	918
1995	63	72	101	10	520	128	894

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

O forte impulso ao aumento no número de estabelecimentos isolados no ensino superior, da década de 1970, não foi verificado na de 1980

e na primeira metade de 1990, principalmente pela crise econômica vivida pelo país nesse período.

Se essas IES tiveram redução de aproximadamente 19,1%, no setor privado, e de 16,9%, no setor público, de 1980 a 1995 (no entanto, ver as oscilações na Tabela 3, conforme a organização cronológica, tanto no setor público quanto no setor privado), isso ocorreu, em parte, pelas suas transformações em universidades, mas também por vários processos de aquisições ou de fusões entre elas.

De acordo com Martins (2009, p. 23), “a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior”.

Ainda segundo o autor, também se destacou o fato da CF/1988 reforçar o princípio da autonomia para as universidades, principalmente quanto à maior flexibilidade para a criação e a extinção de cursos em suas sedes, ou o remanejamento de vagas, que não precisariam ser submetidos ao controle burocrático de nenhum órgão oficial, bem como poderiam se adequar de forma mais ágil às demandas de mercado.

Além disso, o *status* de uma suposta garantia da qualidade educacional que sempre gozaram as universidades (raciocínio de caráter duvidoso, independente da categoria administrativa, e que merece a análise individual para cada caso), poderia se constituir num atrativo para elevar o número de matrículas nessas IES do setor privado.

Mas a prerrogativa constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão para as universidades, sobretudo para aquelas que acabaram por se estabelecer como laicas e com finalidades lucrativas (mesmo sem o amparo legal para tanto, nesse período), muitas vezes não foi cumprida por essas IES, ou pelo menos como deveria ter sido, em virtude dos custos para esses trabalhos, os quais exigem maior e melhor infraestrutura, além de qualificação do corpo docente, que necessariamente poderiam comprometer as suas margens de lucro.

Para as matrículas nas IES, de 1980 a 1995, o Gráfico 5 apresenta a movimentação dos números. Em relação ao total, o aumento foi de aproximadamente 27,8%. Ao desmembrar os dados segundo a categoria administrativa, o crescimento chegou a 19,7%, no setor privado<sup>4</sup>, além de 42,3%, no setor público.

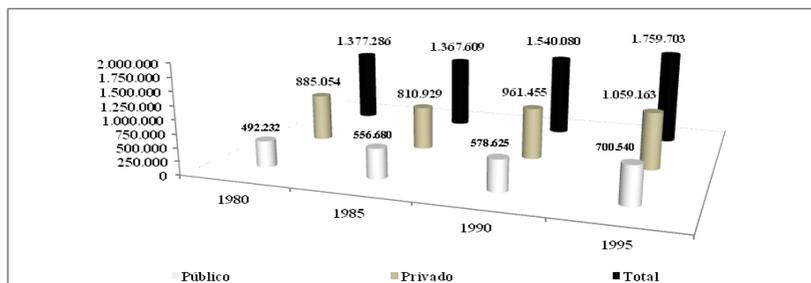


GRÁFICO 5: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1980-1995)  
Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Como foi destacado anteriormente, tem sido possível encontrar divergências na apresentação dos dados, ou mesmo erros em suas análises. Por exemplo, de acordo com Sampaio (2011, p. 30), ao estruturar a reflexão em outro texto seu publicado no ano de 2000, colocou que, de 1980 a 1985, “a taxa de crescimento das matrículas privadas não chegou a 1%”, principalmente pelo “estrangulamento do número de concluintes do ensino médio”<sup>5</sup>.

Ao consultar a obra da autora do ano 2000, que também se constitui numa das referências para este trabalho, verificou-se que os dados analisados são os mesmos que aqui são abordados, ou seja, do documento disponibilizado pelo Ministério da Educação e do Desporto. Com isso, ao invés da taxa de crescimento de 1,0% nas matrículas para o setor

<sup>4</sup> Em 1991, aproximadamente 67,8% das matrículas nas IES do setor privado estiveram concentradas no período noturno, principalmente em virtude das características de seus estudantes, quase sempre já inseridos nos mercados de trabalho, e muitas vezes fora da idade de 18 a 24 anos de idade. Ainda, se em 1990, aproximadamente 50,4% das matrículas estiveram concentradas nas capitais, quando comparadas ao interior, no ano de 1994, o índice caiu para 49,8% (BRASIL, 1996d).

<sup>5</sup> De 1980 a 1994, a relação entre a quantidade de concluintes no ensino médio e de vagas no ensino superior se manteve em 1,3 (DURHAM, 2003). Quanto ao percentual de vagas não preenchidas, saiu de aproximadamente 11,9%, em 1980, para 16,4%, em 1995 (BRASIL, 1996d), cujo aumento ocorreu, em parte, graças à crise econômica e ao “estrangulamento” nos índices de conclusão do ensino médio no período, o que levaria a uma tendência de maior competição entre as IES, principalmente no setor privado.

privado, de 1980 a 1985, o que ocorreu foi uma queda de aproximadamente 8,4%. Na década seguinte, de 1985 a 1995, as matrículas voltaram a crescer em 30,6%.

O tratamento para as matrículas nas IES, de acordo com a categoria administrativa, de 1980 a 1995, segundo o Gráfico 6, também apresentou a supremacia do setor privado, que se manteve sempre acima de 60,0%, em relação ao total, mesmo com a queda de 4,1 p.p., no período observado.

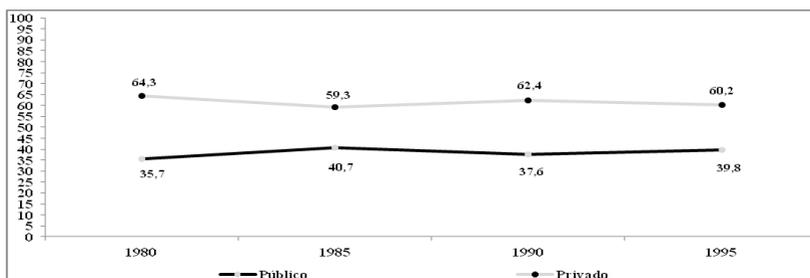


GRÁFICO 6: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1980-1995) - (%)

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Na Tabela 4, destacam-se alguns números, como aqueles associados às matrículas nas universidades do setor privado que, de 1980 a 1995 cresceram aproximadamente 113,1%, enquanto no setor público, 48,2%. Para as federações de escolas e as faculdades integradas, no primeiro setor, o aumento foi de 99,9%, e para os estabelecimentos isolados, ocorreu uma queda de 37,1%.

TABELA 4: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa (1980-1995)

Ano	Universidade		Federações de Escolas e Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Total
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	
1980	248.359	403.841	94.270	2.622	542.425	85.769	1.377.286
1985	238.020	433.957	179.964	4.052	392.945	118.671	1.367.609
1990	370.245	454.382	202.079	0	389.131	124.243	1.540.080
1995	529.353	598.579	188.485	5.329	341.325	96.632	1.759.703

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Quanto às matrículas nas IES do setor privado, conforme as regiões geográficas brasileiras, de 1980 a 1994 ocorreram aumentos para a região Norte e para a região Centro-Oeste, em termos percentuais com relação ao total, em cada uma delas, ou seja, passou de aproximadamente 18,1%, para 23,6%, na primeira, e de 52,3%, para 56,6%, na segunda. As demais regiões registraram quedas percentuais, ou seja, de 34,6% para 30,0%, na região Nordeste, 75,6% para 72,7%, na região Sudeste, e 58,5% para 48,2%, na região Sul (BRASIL, 1996c, 1996d).

A Tabela 5 mostra uma série de dados, de 1980 a 1995, associada ao número de vagas, de inscrições, de ingressantes pelo vestibular, e de concluintes nas IES, de acordo com a categoria administrativa. O principal destaque a ser considerado corresponde à diminuição, em relação ao total, no número de inscrições (de aproximadamente 16,0%) e de ingressantes (2,9%), de 1980 a 1985, além dos concluintes (1,7%), de 1985 a 1990.

TABELA 5: Vagas, inscrições, ingressantes pelo vestibular, e concluintes nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa (1980-1995)

	1980	1985	1990	1995
<b>Total</b>				
Vagas	404.814	430.482	502.784	610.355
Inscrições	1.803.567	1.514.341	1.905.498	2.653.853
Ingressantes	356.667	346.380	407.148	510.377
Concluintes	226.423	234.173	230.206	254.401
<b>Público</b>				
Vagas	126.940	141.274	155.009	178.145
Inscrições	851.714	779.887	881.561	1.399.092
Ingressantes	117.414	123.744	126.139	158.012
Concluintes	80.948	82.444	77.854	94.951
<b>Privado</b>				
Vagas	277.874	289.208	347.775	432.210
Inscrições	951.853	734.454	1.023.937	1.254.761
Ingressantes	239.253	222.636	281.009	352.365
Concluintes	145.475	151.729	152.352	159.450

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Em seguida, os dados que serão tratados correspondem aos cursos nas IES. Para o ano de 1980, os documentos que trazem as estatísticas

não apresentaram os números para essa data. Assim, de 1985 até 1995, conforme o Gráfico 7, os cursos aumentaram aproximadamente 59,4%, em relação ao total. No setor privado, o crescimento correspondeu a 62,3%, e no setor público, a 55,9%.

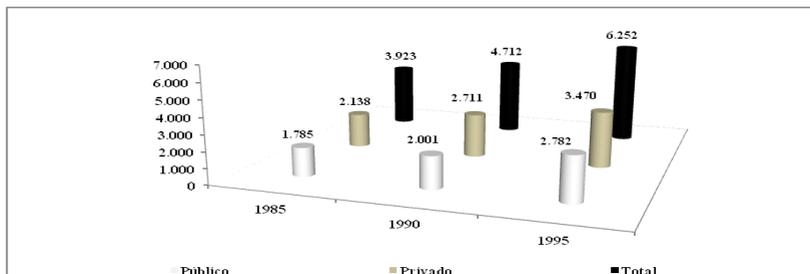


GRÁFICO 7: Cursos nas Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1985-1995)

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Da mesma forma que ocorreu para o número de IES, pelo Gráfico 8, a quantidade de cursos, mesmo com o crescimento de sua diversificação no que tange às carreiras oferecidas, em termos percentuais, manteve-se praticamente constante, de 1985 a 1995, mas com a predominância do setor privado, que no último ano abrangeu aproximadamente 56,5% do total.

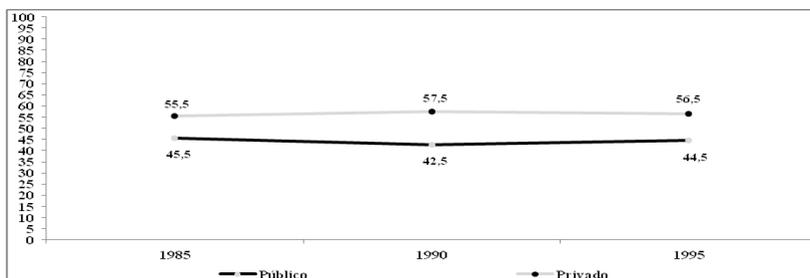


GRÁFICO 8: Cursos nas Instituições de Ensino Superior conforme a categoria administrativa (1985-1995) - (%)

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

Quando são analisados os dados para os cursos nas IES, de acordo com a organização acadêmica e a categoria administrativa, como pode ser observado na Tabela 6, os maiores destaques verificados consistem

na sua ampliação associada às universidades, em aproximadamente 259,8%, no setor privado, e em 82,4%, no setor público.

TABELA 6: Cursos nas Instituições de Ensino Superior segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa (1985-1995)

Ano	Universidade		Federações de Escolas e Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Total
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	
	1985	440	1.285	474	11	1.224	
1990	874	1.519	546	0	1.291	482	4.712
1995	1.583	2.344	634	47	1.253	391	6.252

Fonte: BRASIL (1996c, 1996d).

O panorama geral dos dados estatísticos sobre o ensino superior no país, até aqui delineados, que abarcam um período de aproximadamente 3 décadas, nas 2 últimas seções, forneceram uma base para que se possa então trabalhar com os números para esse nível de ensino, de forma mais detalhada (principalmente para o setor privado), no final da segunda metade dos anos de 1990, até o ano de 2009, o que será feito no próximo tópico.

### 2.3 Os números para o ensino superior de 1999 a 2009

Para o melhor tratamento da discussão neste espaço, que aborda algumas das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, produzidas pelo INEP, a seção será dividida em várias partes para a análise dos dados (no período de 1999 a 2009), no caso, aquela que compreenderá as IES, os cursos de graduação, os recursos humanos (estudantes, funções docentes e técnicos administrativos), bem como o ensino a distância, que receberá atenção específica, em virtude do seu exponencial crescimento<sup>6</sup>.

Os dados foram agrupados em 3 momentos, um para o ano de 1999, outro para 2004 e, por fim, 2009. Essa organização se fez necessária, em virtude de certas mudanças nas formas de se categorizar os dados na

<sup>6</sup> Como as matrículas nos cursos sequenciais corresponderam a aproximadamente 0,5% em relação ao total, ou seja, alcançaram 31.852, em 2009, não serão trabalhados os dados para essa modalidade de ensino.

documentação, por parte do INEP. Cabe mencionar as melhoras nos sistemas de informações para os níveis de ensino como um todo no Brasil e, com relação ao ensino superior, conta-se atualmente com uma base de dados, em boa parte comparável, para um período de aproximadamente duas décadas.

A modificação mais importante, associada a este trabalho, corresponde à divisão do ensino superior no setor privado, em IES particulares e comunitárias/confessionais/filantrópicas. Nas Sinopses, essa classificação apareceu pela primeira vez no ano de 1999 e foi até 2009; já em 2010, as IES desse setor voltaram a ser designadas apenas como privadas, o que prejudica não só a análise deste texto, mas também o acompanhamento dos dados pelos (as) interessados (as) nesses segmentos nos últimos anos.

Contudo, mesmo assim não foi possível identificar quais as IES poderiam ser classificadas como aquelas com ou sem finalidades lucrativas. A longa citação de Nunes (2007, p. 107) esclarece melhor a questão:

As estatísticas históricas publicadas pelo Inep no Censo da Educação Superior não permitem distinguir, com precisão, no grupo de IES particulares quais são de fato as com finalidade lucrativa. Em primeiro lugar, porque há uma legislação variada incidindo sobre a questão. A Lei nº 11.096/2005, que instituiu o ProUni, separa as IES em dois grupos: um é o das com fins lucrativos e das sem fins lucrativos não-beneficentes, e outro o das beneficentes, que precisam ter certificado de entidade beneficente de assistência social, concedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social e renovável por três anos. Sobre esta última questão, há a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que trata da organização da seguridade social, modificada pela Lei nº 9.429, de 26 de dezembro de 1996, a qual alterou o requisito para posse do certificado e do registro de entidade de fins filantrópicos. Assim, há instituições sem fins lucrativos classificadas como particulares, que não são filantrópicas, bem como há mantenedoras com certificado do CNAS que não são confessionais, nem religiosas, mas que têm o mesmo *status*. Em segundo lugar, desde a Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, que alterou a redação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, as mantenedoras privadas podem assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial. Assim, tornou-se possível modificar sua natureza a qualquer tempo, o que pode al-

terar aspectos das séries históricas, dando a entender que houve criação de novas IES, quando pode ter ocorrido uma modificação na personalidade jurídica das mantenedoras. Como consequência disso, embora a medida estimule a existência de entidades com fins lucrativos, os números oficiais ainda não permitem distingui-las claramente.

Ainda que haja mais 3 sinopses posteriores ao último ano que aqui será considerado (no momento da escrita deste trabalho), disponibilizadas pelo INEP, optou-se pela padronização no uso de todos os dados, quer dizer, de 1999 a 2009, tendo em vista que o maior interesse para a análise diz respeito justamente ao ensino superior no setor privado particular, sem prejuízos para os objetivos que foram delineados.

### 2.3.1 As Instituições de Ensino Superior

Mediante o impacto das mudanças na legislação que tornaram mais flexíveis os requisitos para a criação das IES (conforme foram abordadas no capítulo 1), as pequenas melhorias na distribuição de renda no país, as políticas de renúncia fiscal e de bolsas de estudos, como o PROUNI e o FIES, etc., as mesmas tiveram um crescimento, em relação ao total, de aproximadamente 110,9%, de 1999 a 2009, segundo a Tabela 7. Para as do setor público, o crescimento foi de 27,6%, enquanto para as do setor privado, de 128,6%.

TABELA 7: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	192	17,5	224	11,1	245	10,6
Privado	905	82,5	1.789	88,9	2.069	89,4
<b>Total</b>	<b>1.097</b>	<b>100,0</b>	<b>2.013</b>	<b>100,0</b>	<b>2.314</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Pelo Gráfico 9, pode-se perceber melhor o impacto do crescimento no período observado. Entre os anos de 1999 e 2004, a expansão do setor privado correspondeu a aproximadamente 97,7%, enquanto para o setor

público foi de 16,7%. No período seguinte, de 2004 a 2009, o aumento para o primeiro setor foi bem menor, de 15,7%, enquanto para o segundo, alcançou 9,4%.

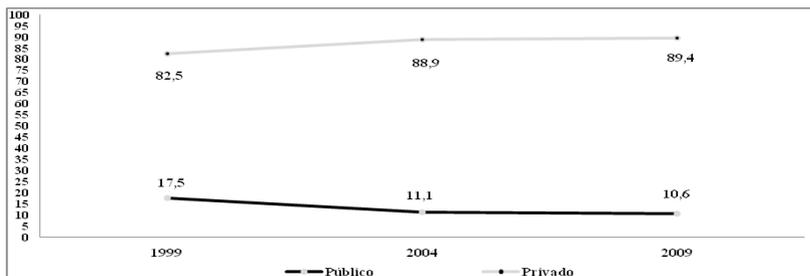


GRÁFICO 9: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O Gráfico 10 mostra os dados em termos percentuais, conforme a categoria administrativa das IES. No setor privado, de 1999 a 2004, o crescimento chegou a aproximadamente 6,9 p.p., enquanto no setor público houve uma redução de mesmo valor.

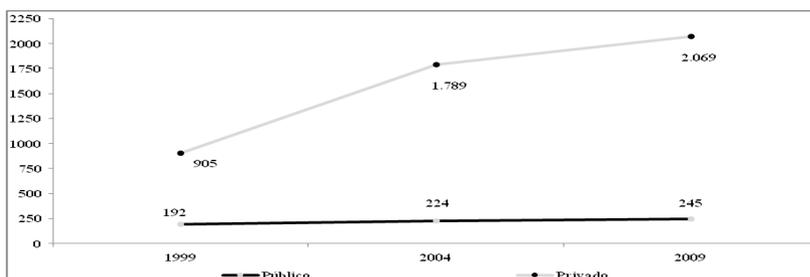


GRÁFICO 10: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Certos fatores podem ajudar a tentar explicar a redução no ritmo de crescimento das IES do setor privado, no segundo período observado acima, quando comparado ao primeiro, como no caso: 1) da proibição para a abertura de novos centros universitários (Decreto nº 4.914/2003), no final de 2003 até a primeira metade de 2006 (Decreto nº 5.786/2006); 2) dos possíveis limites financeiros atrelados ao número de

pagantes e das regras mais rígidas<sup>7</sup> do SINAES, quando comparado ao ENC (AMARAL, 2008); 3) do movimento de aquisições e de fusões mais intenso iniciado em 2007, por meio de grandes IES com finalidades lucrativas; e 4) das demandas no ensino médio.

Com o desmembramento das IES do setor público em federal, estadual e municipal, bem como do setor privado em particulares e comunitárias/confessionais/filantrópicas, observa-se onde o crescimento, ou a redução foram mais acentuados.

Para o setor público, as IFES obtiveram a maior ampliação, principalmente de 1999 a 2004, onde alcançou aproximadamente 45,0%, de acordo com os dados da Tabela 8. No setor privado, as IES particulares cresceram 166,3%, de 1999 a 2004, e 27,0%, de 2004 a 2009.

TABELA 8: Tipos de Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Público</b>	<b>192</b>	<b>17,5</b>	<b>224</b>	<b>11,1</b>	<b>245</b>	<b>10,6</b>
Federal	60	5,4	87	4,3	94	4,1
Estadual	72	6,6	75	3,7	84	3,6
Municipal	60	5,5	62	3,1	67	2,9
<b>Privado</b>	<b>905</b>	<b>82,5</b>	<b>1.789</b>	<b>88,9</b>	<b>2.069</b>	<b>89,4</b>
Particular	526	47,9	1.401	69,6	1.779	76,9
Comun./Confes./Filant.	379	34,6	388	19,3	290	12,5
<b>Total</b>	<b>1.097</b>	<b>100,0</b>	<b>2.013</b>	<b>100,0</b>	<b>2.314</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Cabe destacar a redução de aproximadamente 25,3% em relação às IES do setor privado comunitárias/confessionais/filantrópicas, de 2004 a 2009, sobretudo em virtude dos incentivos do PROUNI para que essas instituições se tornassem particulares, no intuito de serem contempladas com os seus benefícios fiscais.

Em termos percentuais, as IES particulares do setor privado obtiveram um crescimento de aproximadamente 29,0 p.p., de 1999 a 2009, em

<sup>7</sup> Como será discutido no próximo capítulo, se a atribuição de conceitos insuficientes para os indicadores do SINAES permitiu ampliar as penalidades para algumas IES e parte de seus cursos nos governos Lula e Dilma, ainda assim são bastante deficitárias diante dos resultados insatisfatórios.

relação ao total, como mostra o Gráfico 11, o que levou à redução de 6,9 p.p. para as IES do setor público, e 22,1 p.p. para as IES do setor privado comunitárias/confessionais/filantrópicas.

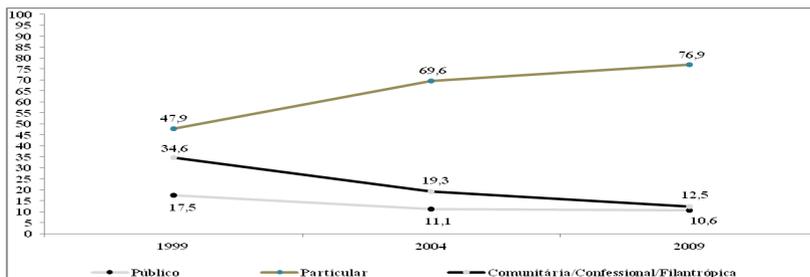


GRÁFICO 11: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009) - (%)  
Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O Gráfico 12 apresenta, em termos percentuais, com relação ao total, para cada ano (1999/2004/2009), onde se pode constatar a movimentação da distribuição das IES, segundo a categoria administrativa e a localização geográfica no país. Como é possível observar, as IES particulares do setor privado ampliaram a sua participação percentual, de 1999 a 2009, tanto nas capitais quanto no interior, em detrimento das demais categorias analisadas.

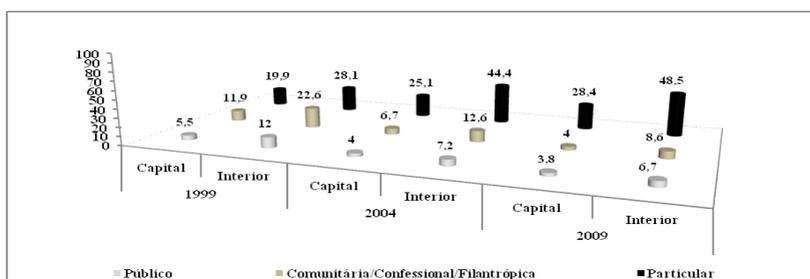


GRÁFICO 12: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e a localização geográfica (1999/2004/2009) - (%)  
Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

De 1999 a 2009, os índices para as IES particulares do setor privado nas capitais aumentaram aproximadamente 8,5 p.p., enquanto no interi-

or, 20,4 p.p., ao evidenciar uma maior demanda reprimida nessa última localização geográfica.

Para as IES do setor privado comunitárias/confessionais/filantrópicas, a queda chegou a 7,9 p.p., nas primeiras, e 14,0 p.p., no segundo. Por fim, nas IES do setor público, a redução alcançou respectivamente 1,7 p.p., e 5,3 p.p. Dessa forma, conforme a Estácio Participações S.A. (2007b, p. 134):

[...] as instituições privadas focam sua atuação tanto nas necessidades do mercado de trabalho como de seus alunos, programando cursos mais dinâmicos e voltados às qualificações necessárias para exercer variadas atividades profissionais, bem como se localizam próximas ao seu público, com diversas unidades espalhadas pelo país.

Quando observamos os dados para as IES de acordo com a categoria administrativa, apenas para o ano de 2009, segundo o Gráfico 13, visualiza-se a esmagadora presença do setor privado no ensino superior do país, principalmente por meio das IES particulares.

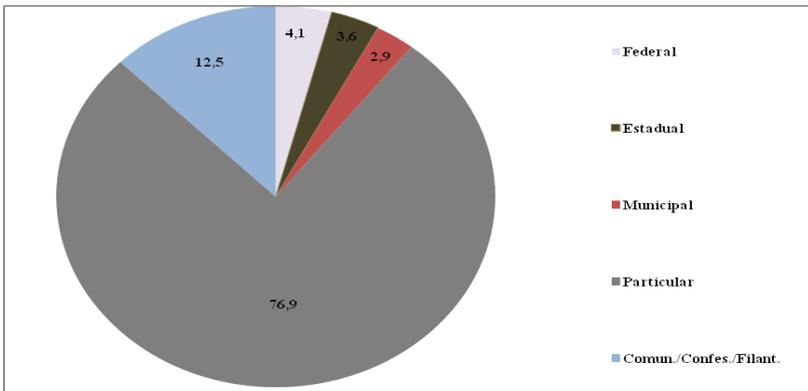


GRÁFICO 13: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (2009) - (%)  
Fonte: Brasil (2009a).

Em meados do ano de 2009, havia 16 tipos de mantenedoras cadastradas no MEC, em um total aproximado de 1.600 (CONTEE, 2010), das quais 10 de direito privado, sendo 6 com fins lucrativos e 4 sem fins lucrativos, além de 6 de direito público, conforme mostra o Quadro 3 abaixo:

QUADRO 3: Tipo de personalidade jurídica para as mantenedoras das Instituições de Ensino Superior do setor privado no Brasil

Pessoa Jurídica de Direito Privado		Pessoa Jurídica de Direito Público	
Com Fins Lucrativos	Sem Fins Lucrativos	Direito Público	Direito Público Interno
Associação de Utilidade Pública	Associação	Federal	Federal
Sociedade Civil	Associação de Utilidade Pública	Estadual	Estadual
Sociedade Empresarial	Fundação	Municipal	Municipal
Sociedade Mercantil	Sociedade		
Sociedade Mercantil ou Comercial			
Sociedade Simples			

Fonte: Nunes (2012).

Pela Tabela 9, a maior expansão das IES segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa esteve associada às faculdades no setor privado, cujo crescimento, de 1999 a 2009, chegou a aproximadamente 137,9%.

TABELA 9: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica (1999/2004/2009)

	Universidades			Centros Universitários			Faculdades*			CET e FAT		
	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.
1999	72	83	155	0	39	39	104	783	887	16	0	16
2004	83	86	169	3	104	107	89	1.504	1.593	49	95	144
2009	100	86	186	7	120	127	103	1.863	1.966	37**	0	37

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

\* Para o ano de 1999, os dados para as Faculdades corresponderam às Faculdades e às Faculdades Integradas. Em 2004, às Faculdades Integradas, às Faculdades, às Escolas e aos Institutos Superiores.

\*\* Para o ano de 2009, os dados sobre os Centros de Educação Tecnológica (CETs) e as Faculdades de Tecnologia (FATs) corresponderam aos Institutos Federais de Educação (IFs) e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em virtude das modificações metodológicas de classificação do MEC quanto às categorias administrativas.

Cabe também ressaltar o importante aumento dos centros universitários, de 1999 a 2009, que foi de aproximadamente 225,6%, em relação ao total. Quando se analisa a categoria administrativa, o crescimento de 700% para essas IES do setor público ocorreu porque saiu de 0 para 7, no período observado. Já no setor privado, a ampliação foi de 207,7% (de 39 para 120).

Assim, nesse último setor, para o ano de 2009, os centros universitários corresponderam a 94,5%, em relação ao total. Vale lembrar que com a LDB/1996 (e outros documentos legais posteriores), os mesmos adquiriram a autonomia para criar, organizar e extinguir cursos, vagas e programas de ensino superior em sua sede, mas sem a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que tende a ampliar os lucros das instituições e reduzir os seus custos.

O Gráfico 14 destaca a predominância e o importante crescimento das faculdades no setor privado, de 1999 a 2009, quando consideramos as IES segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa no país.

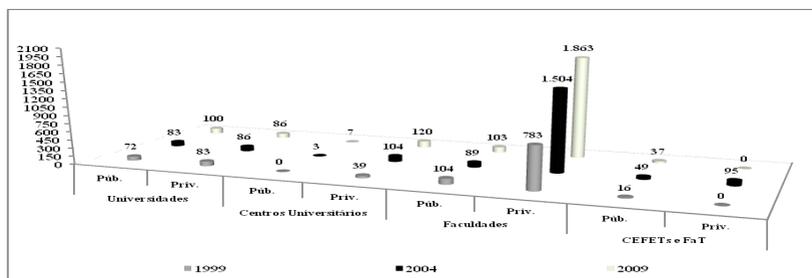


GRÁFICO 14: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Apenas para o ano de 2009, quanto à organização acadêmica e a categoria administrativa das IES no Brasil, em termos percentuais, só as faculdades do setor privado compuseram aproximadamente 80,4% do total, de acordo com o Gráfico 15.

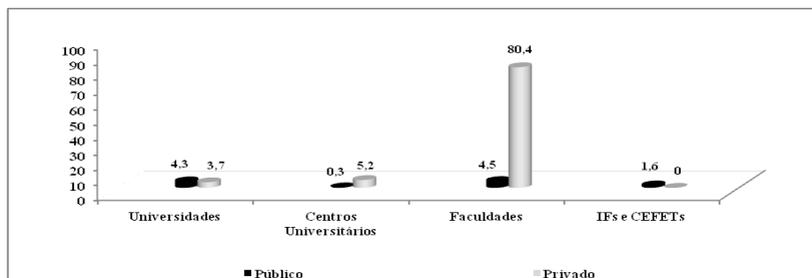


GRÁFICO 15: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

O Gráfico 16 trata do número de IES particulares do setor privado, de acordo com a categoria administrativa, a organização acadêmica e a localização geográfica, de 1999 a 2009. Como pode ser observado, houve um processo de interiorização dessas instituições, quando passaram de 281, no primeiro ano, para 1.058, no último, ou seja, um crescimento de aproximadamente 276,5%.

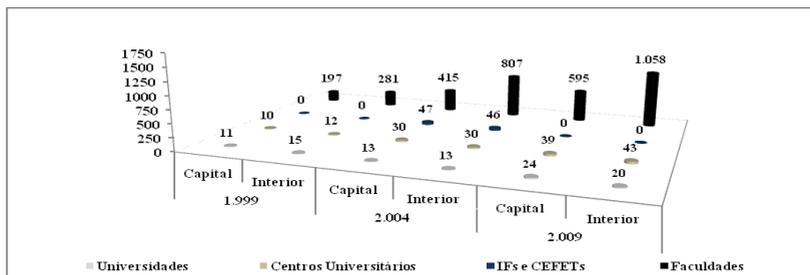


GRÁFICO 16: Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares, segundo a organização acadêmica e a localização geográfica (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Contudo, a expansão das faculdades particulares do setor privado, nas capitais, de 1999 a 2009, também foi importante, pois alcançou aproximadamente 202,2%. Outro destaque correspondeu aos centros universitários, pois nas capitais, o aumento chegou a 290,0%, enquanto no interior, a 258,3%.

Na análise das IES segundo a categoria administrativa, ao levar em consideração as regiões geográficas no Brasil, como mostrado na Tabela 10, percebe-se que houve crescimento em todas elas, tanto no setor público quanto no setor privado, de 1999 a 2009, com exceção para a redução do primeiro setor na região Centro-Oeste, que foi de aproximadamente 40,7%.

TABELA 10: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas no Brasil (1999/2004/2009)

	Norte			Nordeste			Sudeste			Sul			Centro-Oeste		
	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.
1999	11	31	42	45	96	141	76	558	634	33	115	148	27	105	132
2004	18	100	118	56	288	344	90	911	1.001	37	298	335	23	192	215
2009	19	128	147	61	387	448	110	980	1.090	39	347	386	16	227	243

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Ainda que o crescimento tenha sido constatado em todas as regiões geográficas no país, em ambos os setores, público e privado, com exceção do primeiro para a região Centro-Oeste, nos anos de 1999 a 2009, foi no segundo setor que a ampliação ocorreu com maior força, como pode ser observado também no Gráfico 17. Para a região Norte, a expansão chegou a aproximadamente 312,9%, na região Nordeste, 303,1%, na região Sudeste, 75,6%, na região Sul, 201,7%, e na região Centro-Oeste, 116,2%.

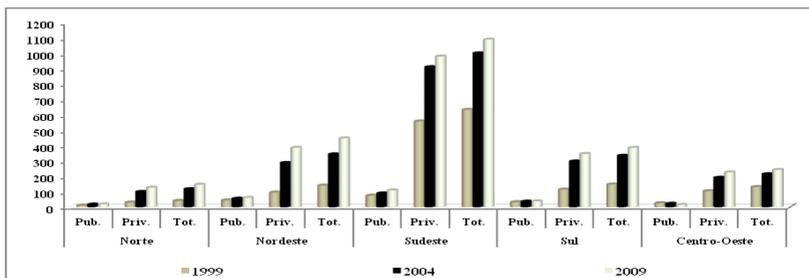


GRÁFICO 17: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e a região geográfica do Brasil (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

No Gráfico 18 se encontram as IES particulares do setor privado, segundo a região geográfica no Brasil e o tipo de localização, de 1999 a 2009. Para o interior, nesse período, o crescimento foi maior do que nas capitais, em todas as regiões, ou seja, de aproximadamente 614,3%, na região Norte, 529,6%, na região Nordeste, 208,9%, na região Sudeste, 428,9%, na região Sul, e 144,4%, na região Centro-Oeste.

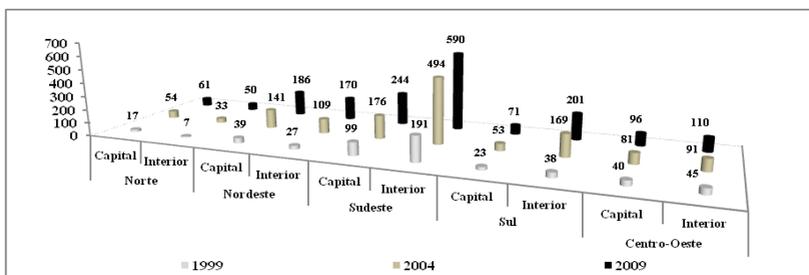


GRÁFICO 18: Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares, segundo a região geográfica e o tipo de localização (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Mas a expansão nas capitais também chamou a atenção, pois alcançou aproximadamente 258,8%, na região Norte, 376,9%, na região Nordeste, 146,5%, na região Sudeste, 208,7%, na região Sul, e, por fim, 140,0%, na região Centro-Oeste.

Na Figura 1, para o ano de 2009, os dados mostram a forte concentração das IES do setor privado na região Sudeste, em relação ao total, de aproximadamente 42,4%, enquanto na região Norte foi registrado o menor índice, ou seja, de 5,5%.



FIGURA 1: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas do Brasil, em relação ao total - (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

Esse acúmulo na mencionada região ocorreu em virtude de fatores tais como a maior centralização da renda e do mercado, do número populacional e de alunos (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A., 2007b). Depois de abordado os dados para as IES, o próximo passo consiste na análise para os cursos de graduação, como será feito em seguida.

### 2.3.2 Os cursos de graduação

O crescimento associado ao número de cursos de graduação nas IES, para ambas as categorias administrativas, de acordo com a Tabela 11, também foi contínuo para o período de 1999 a 2009, com a maior ampliação para o setor privado, que alcançou aproximadamente 264,0%, enquanto no setor público foi de 135,5%. Em relação ao total, o aumento chegou a 213,4%.

TABELA 11: Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	3.494	39,4	6.262	33,6	8.228	29,6
Privado	5.384	60,6	12.382	66,4	19.599	70,4
<b>Total</b>	<b>8.878</b>	<b>100,0</b>	<b>18.644</b>	<b>100,0</b>	<b>27.827</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

No Gráfico 19 fica evidente o maior crescimento do número de cursos de graduação nas IES, conforme a categoria administrativa, para o setor privado. De 1999 a 2004, a ampliação nesse setor foi de aproximadamente 130,0%, enquanto no setor público chegou a 79,2%. Já para o período de 2004 a 2009, a expansão, ainda que menor quando comparada ao ciclo anterior, foi de 58,3%, no primeiro setor, e de 31,4%, no segundo.

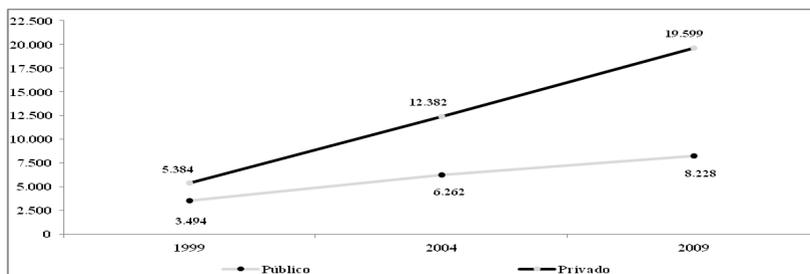


GRÁFICO 19: Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Em termos percentuais, o número de cursos de graduação, por categoria administrativa, nas IES do setor privado, de acordo com o Gráfico 20, cresceu aproximadamente 9,8 p.p., de 1999 a 2009, quando chegou a 70,4%, em relação ao total.

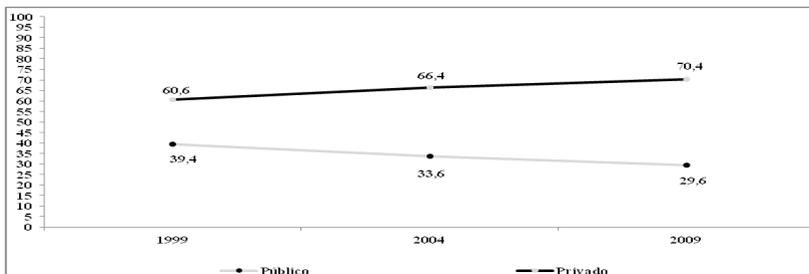


GRÁFICO 20: Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

No que diz respeito às formas de localização geográfica dos cursos de graduação, segundo a categoria administrativa, como é possível visualizar no Gráfico 21, ocorreu uma importante expansão para as IES particulares, tanto nas capitais, de aproximadamente 12,5 p.p., quanto no interior, de 13,7 p.p., de 1999 a 2009.

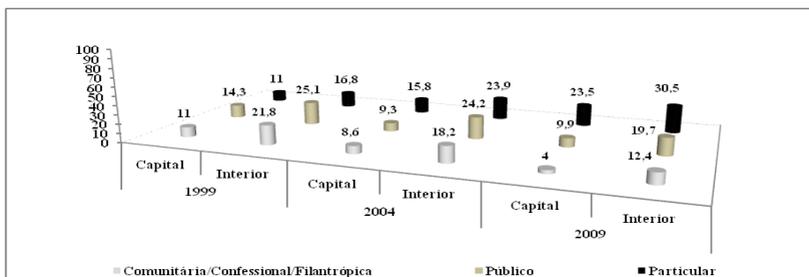


GRÁFICO 21: Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior e a localização geográfica (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Com isso, a queda nos índices dos cursos de graduação nas IES do setor privado comunitárias/confessionais/filantropicas, de 1999 a 2009, chegou a aproximadamente 4,4 p.p., nas capitais, e a 5,4 p.p., no interior.

Para as IES do setor público, a redução foi de 7,0 p.p., nas primeiras, e de 9,4 p.p., no segundo.

A Tabela 12 trás os cursos de graduação nas IES, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica. Alguns números merecem destaque, como por exemplo, o seu aumento nas universidades, de 1999 a 2009, tanto no setor público, de aproximadamente 135,2%, quanto no setor privado, de 145,0%.

TABELA 12: Cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa (1999/2004/2009)

	Universidades			Centros Universitários			Faculdades*			CET e FAT		
	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.
1999	3.045	2.736	5.781	0	603	603	375	2.045	2.420	74	0	74
2004	5.460	5.015	10.475	33	2.101	2.134	404	4.873	5.277	365	393	758
2009	7.161	6.704	13.865	93	3.487	3.580	489	9.897	9.897	485**	0	485

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

\* Para o ano de 1999, os dados para as Faculdades corresponderam às Faculdades e às Faculdades Integradas. Em 2004, às Faculdades Integradas, às Faculdades, às Escolas e aos Institutos Superiores.

\*\* Para o ano de 2009, os dados sobre os Centros de Educação Tecnológica (CETs) e as Faculdades de Tecnologia (FATs) corresponderam aos Institutos Federais de Educação (IFs) e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em virtude das modificações metodológicas de classificação do MEC quanto às categorias administrativas.

Para os centros universitários do setor privado, de 1999 a 2009, a expansão chegou a aproximadamente 478,3%, e nas faculdades do setor privado, cresceu 384,0%. Além disso, como foram criados 95 CETs e FATs (ver a Tabela 9), de 1999 a 2004, também surgiram 393 novos cursos nessas IES. De acordo com Carvalho (2011a, p. 301):

Os cursos tecnológicos tornaram-se atraentes tanto para os ofertantes como para os demandantes oriundos das camadas sociais de baixa renda em virtude de sua curta duração e voltados estritamente para a profissionalização. O formato tornou-se concorrente do modelo sequencial, porém se distinguiu dele pelo *status* do diploma equivalente à graduação presencial de nível superior.

No Gráfico 22, os números de cursos de graduação aparecem dispostos segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica nas IES, além da localização geográfica, apenas para o ano de 2009. Destacaram-se os maiores índices para as faculdades particulares do setor

privado (5.353) e as universidades do setor público (4.714), ambas no interior.

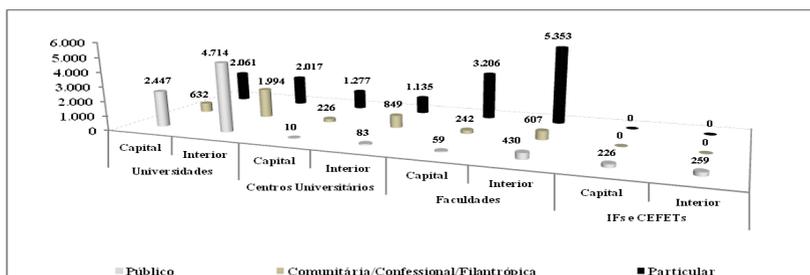


GRÁFICO 22: Número de cursos de graduação segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica nas Instituições de Ensino Superior, além da localização geográfica (2009)

Fonte: Brasil (2009a).

Quando se leva em consideração a expansão do número de cursos de graduação nas IES, segundo a categoria administrativa e a região geográfica do país, de 1999 a 2009, de acordo com a Tabela 13, a mesma ocorreu tanto no setor público quanto no setor privado, em todas as regiões. Com relação ao segundo setor, na região Norte, o crescimento foi de aproximadamente 744,7%, na região Nordeste, de 511,6%, na região Sudeste, de 250,6%, na região Sul, de 178,9%, e na região Centro-Oeste, de 280,9%.

TABELA 13: Número de cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas no Brasil, nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	Norte			Nordeste			Sudeste			Sul			Centro-Oeste		
	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.	Púb.	Priv.	Tot.
1999	371	114	485	1.080	387	1.467	1.055	3.096	4.151	651	1.364	2.015	337	423	760
2004	1.015	512	1.527	2.124	1.194	3.318	1.397	7.148	8.545	1.015	2.546	3.561	711	982	1.693
2009	1.041	963	2.004	2.288	2.367	4.655	2.424	10.854	13.278	1.582	3.804	5.386	893	1.611	2.504

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Ainda que em menor proporção, quando comparado o crescimento do número de cursos de graduação nas IES do setor privado, em relação ao setor público, conforme as regiões geográficas do país, a ampliação também merece consideração.

Nas IES do setor público, para a região Norte, o crescimento foi de aproximadamente 180,6%, na região Nordeste, de 111,9%, na região

Sudeste, de 129,8%, na região Sul, de 143,0%, e na região Centro-Oeste, de 165,0%. Essa expansão também pode ser verificada no Gráfico 23.

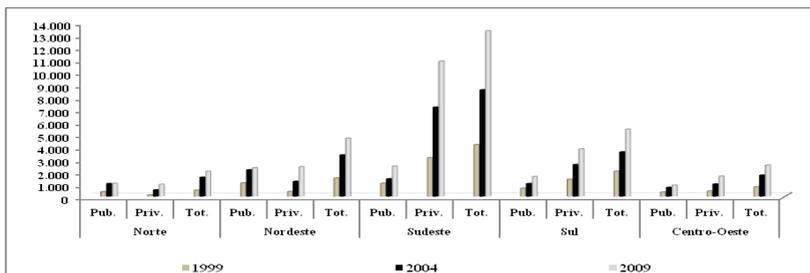


GRÁFICO 23: Número de cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas no Brasil, nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Por meio da Figura 2, mostra-se a forte concentração do número de cursos de graduação em IES do setor privado, na região Sudeste, cujo percentual correspondeu a aproximadamente 39,0%, em relação ao total, quando se considera apenas o ano de 2009.



FIGURA 2: Número de cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior, em relação ao total, segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas do Brasil - (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

O Gráfico 24 aborda o número de cursos de graduação nas IES particulares do setor privado, de 1999 a 2009, de acordo com as regiões geográficas no Brasil e o tipo de localização. Para as capitais, o aumento alcançou aproximadamente 750,7%, na região Norte, 679,9%, na região Nordeste, 615,1%, na região Sudeste, 361,3%, na região Sul, e 387,1%, na região Centro-Oeste.

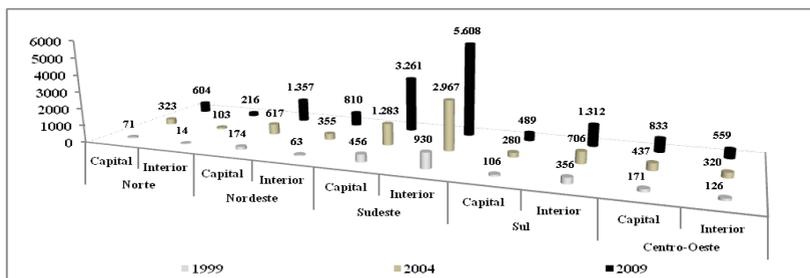


GRÁFICO 24: Número de cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares, segundo as regiões geográficas e o tipo de localização (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Já no interior, para a região Norte, a ampliação dos cursos de graduação chegou a aproximadamente 1.442,9%, na região Nordeste, 1.185,7%, na região Sudeste, 503,0%, na região Sul, 268,5%, e na região Centro-Oeste, 343,7%. Assim, quando se considera o aumento no número de IES particulares do setor privado, junto com o que ocorreu para os seus cursos de graduação, conclui-se que, de 1999 a 2009, houve um forte processo de interiorização para essa expansão, principalmente nas regiões Norte (mas com a maioria dos cursos nas capitais) e Nordeste.

Para a Tabela 14, usaram-se os dados do ano de 2000, e não o de 1999, em virtude da classificação para os cursos de graduação presenciais, segundo as grandes áreas do conhecimento e a categoria administrativa, nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, que foi a mesma nos anos de 2000 a 2009.

TABELA 14: Cursos de graduação presenciais, segundo as grandes áreas do conhecimento e a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (2000/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	2000		2000		2004		2004		2009		2009	
	Total	%										
Educação	1.736	50,9	1.674	49,1	3.086	51,6	2.891	48,4	2.729	42,9	3.629	57,1
Humanidades e Artes	236	49,4	242	50,6	311	35,3	571	64,7	779	45,8	923	54,2
Ciências Sociais, Negócios e Direito	653	22,2	2.284	77,8	836	16,3	4.279	83,7	1.259	14,4	7.474	85,6
Ciências, Matemática e Computação	436	37,5	726	62,5	672	31,2	1.484	68,8	1.124	35,8	2.015	64,2
Engenharia, Produção e Construção	426	47,3	474	52,7	582	42,5	786	57,5	980	36,1	1.738	63,9
Agricultura e Veterinária	154	55,8	122	44,2	241	58,3	172	41,7	432	58,9	301	41,1
Saúde e Bem-Estar Social	343	30,0	799	70,0	454	22,1	1.603	77,9	745	22,0	2.636	78,0
Serviços	37	13,2	243	86,8	80	11,8	596	88,2	180	16,9	883	83,1

Fonte: Brasil (2000b, 2004a, 2009a).

No setor público, a maior concentração de cursos, para o ano de 2009, esteve associada à área de Educação, que englobou aproximadamente 9,8% do total, no setor privado, a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito foi a que apresentou o maior número, com 26,9%, em relação ao total, ou seja, como destacou Sampaio (2000), a predominância de cursos que contam com relativo baixo investimento, mas que apresentam quase sempre uma boa demanda de mercado. Nesse mesmo sentido, para Sguissardi (2008, p. 42), não é de se estranhar que a maior parte:

[...] dos cursos do setor privado sejam de áreas do conhecimento que requeiram baixos custos de instalação e mensalidade abaixo da média e que assegurem margens de lucro, como direito, administração, contabilidade, turismo, pedagogia e outros. Isto é válido também para a pós-graduação.

Nas IES particulares do setor privado, predominou para o ano de 2009, como mostra o Gráfico 25, os cursos de graduação presenciais na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, que abarcaram aproxima-

damente 21,9%, em relação ao total, seguidos pela área de Educação, com 9,3%, e pela área de Saúde e Bem-Estar Social, com 7,3%.

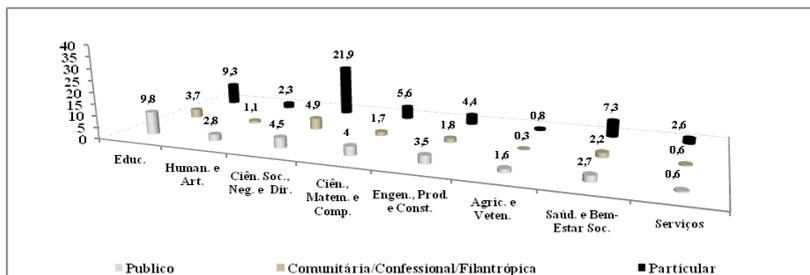


GRÁFICO 25: Número de cursos de graduação, segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas no Brasil, nas Instituições de Ensino Superior (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

Nas duas últimas seções foram abordadas as estatísticas para as IES e os seus cursos. Os dados que serão analisados em seguida consistem nos recursos humanos, que compreendem os estudantes, as funções docentes, além dos técnicos administrativos para as IES do setor público e do setor privado.

### 2.3.3 Os recursos humanos

Em relação aos estudantes, tratam-se do número de vagas oferecidas no vestibular e outros processos seletivos, na graduação presencial, por categoria administrativa, as vagas oferecidas (ocupadas e não ocupadas), a relação candidato/vaga, as matrículas, bem como os concluintes.

A Tabela 15 apresenta o número de vagas oferecidas na graduação presencial, por meio dos vestibulares e outros processos seletivos, segundo a categoria administrativa nas IES, de 1999 a 2009, cujo aumento, em relação ao total, alcançou aproximadamente 253,8%, sendo de 80,2%, no setor público, e 310,0%, no setor privado.

TABELA 15: Número de vagas oferecidas na graduação presencial (vestibular e outros processos seletivos), segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	218.589	24,4	308.492	13,3	393.882	12,5
Privado	675.801	75,6	2.011.929	86,7	2.770.797	87,5
<b>Total</b>	<b>894.390</b>	<b>100,0</b>	<b>2.320.421</b>	<b>100,0</b>	<b>3.164.679</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

De 1999 a 2004, o crescimento para o número de vagas no setor público foi de aproximadamente 41,1%, e para o setor privado, de 197,7%. No período seguinte, de 2004 a 2009, a expansão para o primeiro setor chegou a 27,7%, enquanto para o segundo, a 37,7%.

O Gráfico 26 mostra a dinâmica do número de vagas oferecidas na graduação presencial, por meio dos vestibulares e outros processos seletivos nas IES, de 1999 a 2009, segundo a categoria administrativa, em termos percentuais.

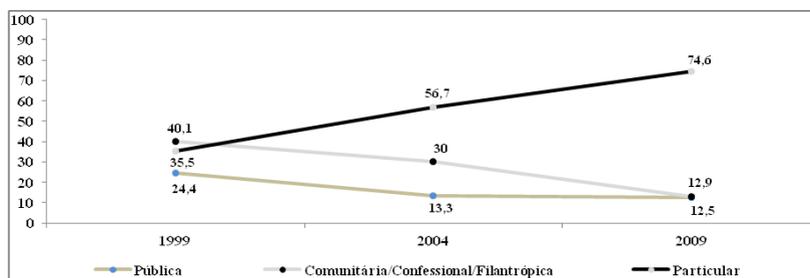


GRÁFICO 26: Número de vagas oferecidas na graduação presencial (vestibular e outros processos seletivos), segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Como foi verificado o forte crescimento para as IES particulares do setor privado e os seus cursos de graduação, o mesmo ocorreu para o número de vagas oferecidas. Assim, a sua expansão chegou a aproximadamente 39,1 p.p., de 1999 a 2009, quando nesse último ano englobou 74,6%, em relação ao total. Para as IES do setor privado comunitárias/confessionais/filantropicas, a redução foi de 27,2 p.p., enquanto para as IES do setor público, de 11,9 p.p.

A relação candidato/vaga na graduação presencial, de acordo com a Tabela 16, teve diminuição nas IES, em relação ao total, de 1999 a 2009, quando saiu de 3,7, no primeiro ano, para 2,0, no último. No setor público, passou de 8,3, para 6,6, e no setor privado, de 2,3, para 1,3, no período observado.

TABELA 16: Relação candidato/vaga na graduação presencial (vestibular e outros processos seletivos), segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	1999	2004	2009
	Nº	Nº	Nº
Público	8,3	7,9	6,6
Privado	2,3	1,3	1,3
<b>Total</b>	<b>3,7</b>	<b>2,2</b>	<b>2,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O Gráfico 27 desmembra a relação candidato/vaga para o ensino superior no setor privado. De forma geral, a redução verificada foi semelhante nas duas categorias analisadas. Para as IES particulares, de 1999 a 2009, passou de 2,3, no primeiro ano, para 1,4, no último. Já para as IES comunitárias/confessionais/filantrópicas, saiu de 2,2, para 1,3.

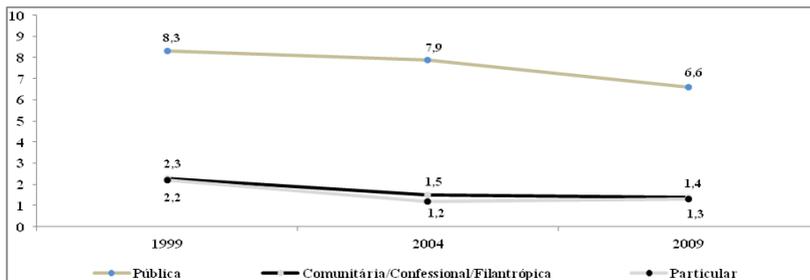


GRÁFICO 27: Relação candidato/vaga na graduação presencial (vestibular e outros processos seletivos), segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Pela Tabela 17, de 1999 a 2009, o número de vagas ocupadas teve expansão de aproximadamente 80,1% para as IES no setor público, e de 153,7% no setor privado. Já as vagas não ocupadas obtiveram ampliação de 81,7%, para o primeiro setor, enquanto no segundo, de 896,4%.

TABELA 17: Vagas oferecidas, ocupadas e não ocupadas em vestibular e outros processos seletivos na graduação presencial, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	1999		1999		2004		2004		2009		2009	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Oferecidas	218.589	100,0	675.801	100,0	308.492	100,0	2.011.929	100,0	393.882	100,0	2.770.797	100,0
Ocupadas	210.473	96,3	533.551	79,0	287.242	93,1	1.015.868	50,5	379.134	96,3	1.353.479	48,8
Não Ocupadas	8.116	3,7	142.250	21,0	21.250	6,9	996.061	49,5	14.748	3,7	1.417.318	51,2

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

No ano de 2009, aproximadamente 12,7% dos ingressos no ensino superior ocorreram por meio de outros processos seletivos. Esse tipo de dado não constou nos anos de 1999 e 2004, e os números na tabela acima para essas datas corresponderam apenas àqueles associados aos vestibulares. Como ressaltou Carvalho (2011a, p. 330), quando se referiu ao ano de 2008, nas IES do setor privado sem fins lucrativos, o ENEM:

[...] passou a ser o requisito mínimo para aqueles que pretendem concorrer às bolsas do PROUNI. Já nas empresas mercantis, a tendência foi em outra direção, sendo que apenas 6% recorreram a modelos alternativos. Isto se explica devido à assimetria no crescimento em favor da maior procura pelos exames próprios.

Em análise para os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior do final do século XX e início do século XXI, Alfinito (2007) já havia chamado a atenção para o fato de que o número de vagas nas IES privadas do segmento particular estivesse crescendo em proporção maior do que o de inscritos e daquelas ocupadas, sem se preocupar com a demanda de mercado, o que levaria à redução da relação candidato/vaga, bem como à ampliação das vagas não ocupadas.

Esse raciocínio, que merece maiores investigações, pode inclusive explicar, em parte, a queda da relação candidato/vaga no setor público, pois os índices de aprovação para o ensino médio obtiveram poucas variações, quer dizer, chegaram a 75,8%, em 1999, 74,5%, em 2004, e 75,9%, em 2009, de acordo com os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica fornecidos pelo INEP (BRASIL, 2000a, 2005a, 2010a).

Ainda, fora as questões econômicas para o acesso ao ensino superior no setor privado, tem havido nos últimos anos uma mudança no perfil etário da população brasileira, com o aumento do número de pessoas mais velhas e a redução para as mais jovens. A esse respeito, Sécca e Leal (2009, p. 129) afirmaram que:

A tendência identificada é de que as taxas experimentadas no passado recente não devem se repetir num futuro próximo, não obstante a baixa penetração do ensino superior no Brasil. O número de concluintes no ensino médio estagnou [...] e o perfil etário da população brasileira vem se alterando de maneira que o número de jovens em idade de ingressar na universidade tende a se estabilizar, refletindo as menores taxas de natalidade dos anos 1990 em comparação àquelas observadas na década anterior.

Com isso, ainda que a expansão para o número de vagas nas IES do setor privado, especialmente nas particulares tenha sido bem maior do que as necessidades de mercado, mesmo assim, a sua ocupação no período provavelmente deslocou parcela da demanda por ensino superior no setor público para os seus espaços, graças à leve melhoria na distribuição de renda, sobretudo na segunda metade dos anos 2000, o que teria elevado o poder aquisitivo de grupos economicamente menos favorecidos da população<sup>8</sup>, bem como algumas políticas públicas como o PROUNI e o FIES.

O Gráfico 28 aborda, em termos percentuais, o número de vagas ocupadas e não ocupadas em vestibular e outros processos seletivos, na graduação presencial das IES particulares do setor privado, de 1999 a 2009.

---

<sup>8</sup> Em 2008, as famílias brasileiras gastaram aproximadamente 1,1% do PIB com o ensino superior (AMARAL, 2008).

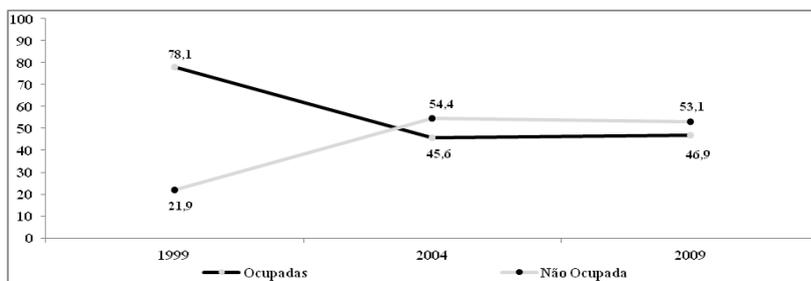


GRÁFICO 28: Vagas ocupadas e não ocupadas em vestibular e outros processos seletivos na graduação presencial das Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Como é possível observar, a variação foi de aproximadamente 31,2 p.p., em prol das vagas não ocupadas, quando chegaram a 53,1%, em relação ao total, no último ano. Assim, pode-se concluir que as políticas públicas como o PROUNI e o FIES, além das melhorias na distribuição da renda de grupos populacionais de menor poder aquisitivo, não foram suficientes para impedir a expressiva expansão desses índices no período referenciado.

No que diz respeito às matrículas na graduação presencial, em IES no país, segundo a Tabela 18, de 1999 a 2009, houve um acréscimo total de aproximadamente 115,9%. Para o setor público, o aumento chegou a 62,4%, no setor privado, a 144,8%.

TABELA 18: Número de matrículas na graduação presencial em Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	832.022	35,1	1.178.328	28,3	1.351.168	26,4
Privado	1.537.923	64,9	2.985.405	71,7	3.764.728	73,6
<b>Total</b>	<b>2.369.945</b>	<b>100,0</b>	<b>4.163.733</b>	<b>100,0</b>	<b>5.115.896</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Para as matrículas, no período que vai de 1999 a 2004, o crescimento alcançou aproximadamente 41,6%, no setor público, e 94,1%, no setor privado. Já no intervalo compreendido de 2004 a 2009, a ampliação foi de 14,7%, no primeiro setor, e 26,1%, no segundo. Assim, seguindo a mesma tendência observada para o número de IES, os cursos e as vagas

oferecidas, o número de matrículas na graduação presencial obteve aumento mais destacado entre os anos de 1999 a 2004.

De 1999 a 2009, a participação percentual das matrículas na graduação presencial em IES do setor público, apesar de seu crescimento numérico, diminuiu aproximadamente 8,7 p.p., em relação ao total, de acordo com a Tabela 19.

TABELA 19: Número de matrículas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	832.022	35,1	1.178.328	28,3	1.351.168	26,4
Particular	651.362	27,5	1.596.894	38,3	2.899.763	56,7
Comun./Conf./Filant.	886.561	37,4	1.388.511	33,4	864.965	16,9
<b>Total</b>	<b>2.369.945</b>	<b>100,0</b>	<b>4.163.733</b>	<b>100,0</b>	<b>5.115.896</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Nas IES do setor privado, particularmente nas comunitárias/confessionais/filantropicas, de 1999 a 2004, ainda que tenham tido crescimento numérico nas matrículas, apresentaram redução de aproximadamente 4,0 p.p., mas de 2004 a 2009, os 2 índices caíram, tanto o numérico quanto o percentual, ou seja, o número de matrículas foi menor do que o de 1999, bem como a participação percentual diminuiu mais 16,5 p. p., em relação a 2004. O Gráfico 29 permite a melhor visualização dos dados.

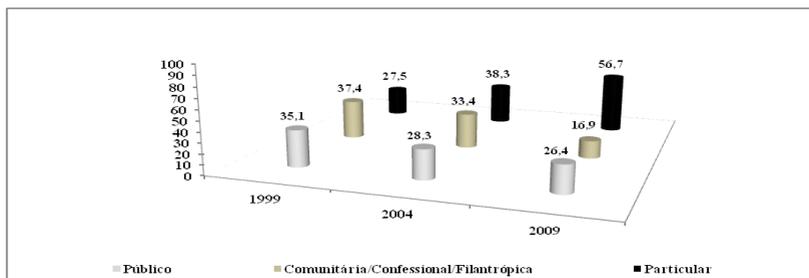


GRÁFICO 29: Número de matrículas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O crescimento foi acelerado para as IES particulares do setor privado, cujo aumento das matrículas na graduação presencial foi de aproximadamente 345,2%, enquanto a sua participação percentual sobre o total passou de 27,5%, em 1999, para 56,7%, em 2009, ou seja, mais do que dobrou.

Em trabalho publicado no final da primeira década do século XXI, Amaral (2008, p. 655) analisou o poder aquisitivo das famílias que poderiam pagar as mensalidades em IES privadas. Segundo o autor, esse setor estaria encontrando os limites para se expandir em virtude dos fatores econômicos associados à população brasileira, que nos remetem às fortes desigualdades sociais vinculadas à distribuição da riqueza (e não só materiais), além de uma inadimplência na casa dos 30,0%, das desistências, em 17,0%, para 2009, e do elevado número de vagas não ocupadas, ao afirmar que:

[...] somente aquelas famílias com renda a partir de 5 salários mínimos poderiam dirigir percentuais de seus rendimentos para efetivarem o pagamento de mensalidades para seus filhos e ainda, daqueles que ganham de 5 a 10 salários mínimos somente a metade de salários mais elevados poderiam fazê-lo, teríamos um total de 34.278.000 pessoas nessas condições. Supondo que deste total 13% são jovens com idade de 18 a 24 anos (mesmo percentual dessa faixa etária na população brasileira), teríamos 4.456.140 jovens que poderiam pagar mensalidades. Como já estão matriculados nas instituições privadas 4.434.000 estudantes e se supusermos que uma certa quantidade de jovens que poderiam pagar estão matriculados hoje nas instituições públicas, pode-se concluir que o limite de expansão do setor privado já está alcançado, pela impossibilidade das famílias pagarem mensalidades.

Além disso, como nas IES do setor privado são cobradas as mensalidades pela oferta do ensino, a sua sujeição aos fatores associados às oscilações da economia, como no caso das crises internacionais, ou do desemprego e da elevação da inflação dentro do país, também merece maior atenção, já que esses condicionantes tendem a ampliar a competição no setor, bem como se refletem no poder aquisitivo das famílias, principalmente daquelas de menor renda.

Com o Gráfico 30 é possível perceber que a maior parte das matrículas na graduação presencial para as IES, no ano de 2009, esteve concentrada nas universidades, com aproximadamente 53,1%, em relação ao total. Desse montante, 23,3% são para as universidades do setor público, 18,7% para as do setor privado comunitárias/confessionais/filantrópicas, e 11,1% para aquelas do setor privado particulares.

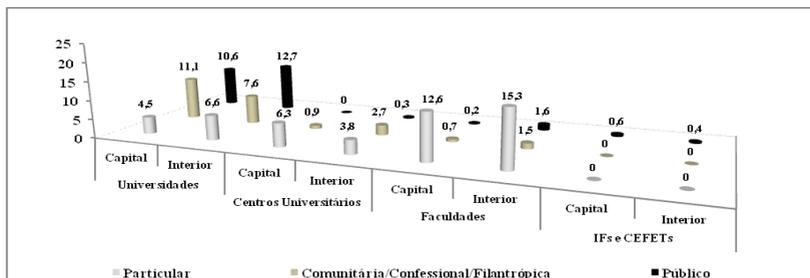


GRÁFICO 30: Número de matrículas na graduação presencial, segundo a categoria administrativa, a organização acadêmica e o tipo de localização nas Instituições de Ensino Superior (2009) - (%)  
Fonte: Brasil (2009a).

A fragmentação e a diversidade no ensino superior do país fizeram com que, em 2009, 63,8% das IES fossem consideradas de pequeno porte, ou seja, com no máximo 1.000 matrículas, enquanto 5,1% delas, com mais de 10.000 matrículas, agruparam 48,9%, em relação ao total (MORETTI, 2013).

Assim, apesar da esmagadora presença das faculdades no contexto institucional do ensino superior, as suas matrículas englobaram, em 2009, aproximadamente 31,9%, em relação ao total, sendo que desse valor, 27,9% estiveram associadas às faculdades particulares. De acordo com a Estácio Participações S.A. (2007b, p. 135), no ano mencionado acima, o setor privado de ensino superior movimentou mais de R\$ 24,0 bilhões (valor não inflacionado) e, ao citar a Hoper Educacional, colocou que:

[...] em 2004, as 50 maiores instituições privadas de ensino do Brasil, representando menos de 3% do total de todas as instituições de ensino superior, apresentavam um total de aproximadamente 28% do total do número de

alunos matriculados no ensino superior. Além disso, a quantidade de alunos detida por estas, de 1,18 milhões de alunos é praticamente a mesma de todas as 224 instituições de ensino públicas do país. Tais dados revelam a forte fragmentação do setor de ensino superior, na qual, em 2004, segundo dados da Hoper Educacional e INEP, as 50 maiores instituições de ensino superior, ou 2,5% do total do número de instituições de ensino superior, apresentavam uma média de 23.543 alunos e 28,3% do total de alunos matriculados em 2004, e as restantes 1.963 instituições de ensino superior, ou 97,5% do total das instituições de ensino superior, apresentavam uma média de 1.521 alunos e 71,7% do total do número de alunos matriculados no ensino superior. Esta elevada fragmentação representa forte potencial de consolidação futuro do setor, o qual deve ser liderado pelas instituições que apresentam maior porte, recursos financeiros e capacidade instalada atualmente.

Apenas para as IES do setor privado, no ano de 2010, as 17 maiores detinham aproximadamente 30,0% dos alunos, com uma média de 81,1 mil matrículas. Já as 2.082 IES restantes, abarcavam 70,0% dos alunos, e uma média de 1,5 mil matrículas (ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A., 2008f).

Quando analisamos as matrículas nas IES segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas no Brasil, de acordo com os dados, destacam-se a inversão do número de matrículas em IES do setor público para as IES do setor privado, tanto na região Norte quanto na região Nordeste, de 1999 a 2009, como mostra a Tabela 20.

TABELA 20: Matrículas por categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior, segundo a região geográfica no Brasil (1999/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	1999		1999		2004		2004		2009		2009	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Norte	61.110	64,7	33.301	35,3	133.914	53,4	116.762	46,6	128.689	41,0	185.270	59,0
Nordeste	243.062	67,9	114.773	32,1	345.508	50,8	334.521	49,2	409.393	42,4	556.109	57,6
Sudeste	293.431	23,3	964.131	76,7	363.924	17,7	1.691.276	82,3	441.800	17,6	2.074.912	82,4
Sul	166.974	35,3	306.162	64,7	216.758	27,3	576.540	72,7	246.882	29,5	619.054	71,5
Centro-Oeste	67.445	36,1	119.556	63,9	118.224	30,7	266.306	69,3	124.404	27,4	329.383	72,6

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Na outras regiões, ou seja, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, já havia a predominância das matrículas nas IES do setor privado, em comparação

às IES do setor público, com destaque para a sua supremacia na primeira região, quando passaram de aproximadamente 76,7%, em 1999, para 82,4%, em 2009.

Para o ano de 2009, as matrículas nas IES segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas do Brasil, por meio da Figura 3, mostra-se que, só na região Sudeste, o setor privado englobou aproximadamente 40,6% do total.

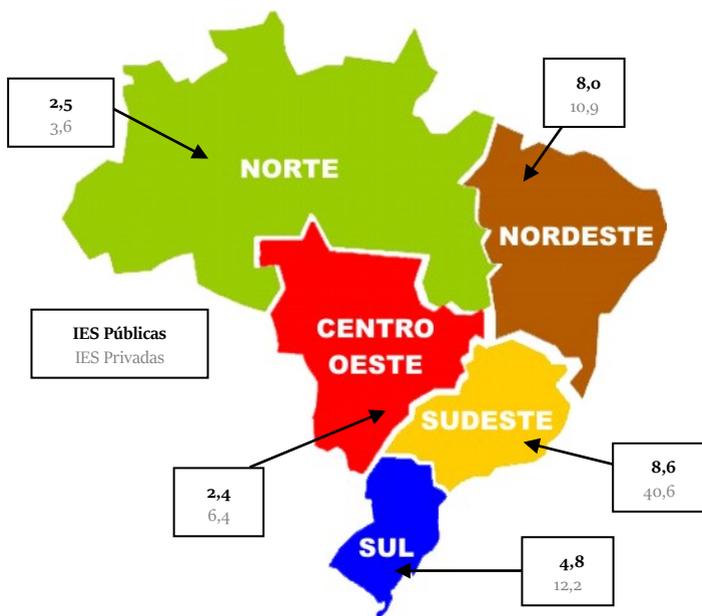


FIGURA 3: Matrículas segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas do Brasil, nas Instituições de Ensino Superior – (2009) - (%)  
Fonte: Brasil (2009a).

Ao considerar apenas as matrículas nas IES particulares do setor privado, segundo a organização acadêmica, as regiões geográficas do Brasil e o tipo de localização, de acordo com o Gráfico 31, verificou-se que as universidades nas capitais da região Sudeste, no ano de 2009, apresentaram os maiores índices, ou seja, de aproximadamente 14,1%, em relação ao total. As faculdades no interior, dessa mesma região, alcançaram 14,0%.

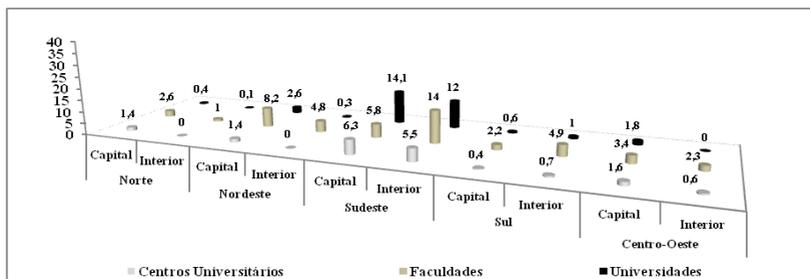


GRÁFICO 31: Matrículas segundo a organização acadêmica, as regiões geográficas do Brasil e o tipo de localização, nas Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

Agora, com relação aos turnos, tendo em vista as matrículas nas IES conforme a categoria administrativa, no Brasil, de 1999 a 2010<sup>9</sup>, a expansão chegou a aproximadamente 86,7%, para o setor público, e 183,5%, para o setor privado, no período noturno, como é possível verificar na Tabela 21. No período diurno, as matrículas para as IES, no setor público, cresceram 69,5%, enquanto no setor privado, 111,0%.

TABELA 21: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa e o turno (1999/2004/2010)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	1999		1999		2004		2004		2010		2010	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Diurno	534.642	22,6	514.245	21,7	753.034	18,1	956.351	23,0	906.457	16,6	1.085.183	19,9
Noturno	297.380	12,6	1.023.678	43,1	425.294	10,2	2.029.054	48,7	555.239	10,2	2.902.241	53,3
<b>Total</b>	<b>2.369.945</b>				<b>4.880.381</b>				<b>5.449.120</b>			

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2010b).

Para as matrículas nas IES, segundo a categoria administrativa e o sexo, de 1999 a 2009, como mostra a Tabela 22, as femininas obtiveram, para o setor público, o crescimento de aproximadamente 58,9%, e para o setor privado, de 141,5%. Se tomarmos as masculinas, para o primeiro setor, a expansão foi de 66,3%, e para o segundo, de 273,2%.

<sup>9</sup> Como não houve a abordagem dos dados para as matrículas associadas aos turnos nas IES, na Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2009, usaram-se aqueles para o ano de 2010.

TABELA 22: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa e o sexo (1999/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	1999		1999		2004		2004		2009		2009	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Feminino	440.602	18,6	877.791	37,0	644.244	15,5	1.702.272	40,9	700.041	13,7	2.120.246	41,5
Masculino	391.420	16,5	660.132	27,9	534.084	12,8	1.283.133	30,8	651.127	12,7	1.644.482	32,1
<b>Total</b>	<b>2.369.945</b>				<b>4.163.733</b>				<b>5.115.896</b>			

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Ao tomar como referência os dados sobre o ensino superior para o ano de 2010, Aguiar (2013, p. 155) apresentou um perfil do estudante brasileiro nesse nível de ensino:

De acordo com esse perfil, a moda (medida de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição dos aspectos selecionados) do estudante do ensino superior presencial é uma mulher, que ingressa aos 18 anos e se gradua aos 23, realizando um curso noturno de bacharelado em uma instituição privada. Nos cursos a distância, a maioria feminina se mantém, mas o perfil é de uma estudante que ingressa com 28 anos e se gradua aos 31 em um curso de licenciatura, igualmente em uma instituição privada.

Ao analisar as matrículas nas IES particulares do setor privado, segundo a categoria administrativa e o sexo, de acordo com o Gráfico 32, constatou-se que os índices se mantiveram praticamente constantes, de 1999 a 2009, mas com a predominância das femininas que, em termos percentuais, saíram de aproximadamente 56,6%, em relação ao total, no primeiro ano, para 56,7%, no segundo.

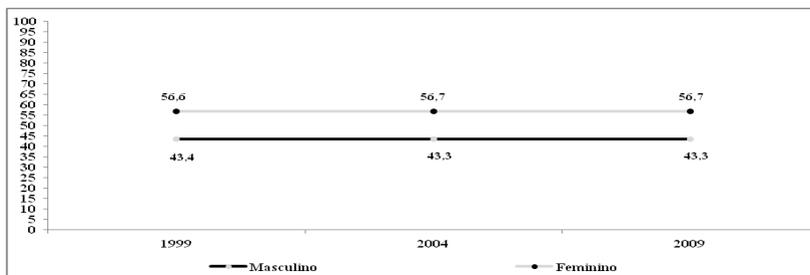


GRÁFICO 32: Matrículas segundo o sexo nas Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

A Tabela 23 mostra as matrículas nas IES, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento. De 2000 a 2009, a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito foi a que sempre concentrou o maior número de matrículas, tendo em conta a sua soma tanto no setor público quanto no setor privado e, nesse último ano, englobou aproximadamente 36,6%, em relação ao total.

TABELA 23: Matrículas nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento (2000/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	2000		2000		2004		2004		2009		2009	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Educação	265.316	45,4	319.348	54,6	384.935	44,8	474.008	55,2	337.414	45,4	405.481	54,6
Humanidades e Artes	52.522	59,3	36.037	49,7	66.936	44,5	83.581	55,5	79.690	44,5	99.205	55,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito	215.181	19,2	906.961	80,8	262.147	15,1	1.472.958	84,9	305.704	14,0	1.874.527	86,0
Ciências, Matemática e Computação	91.045	39,0	142.681	61,0	129.138	35,9	230.921	64,1	162.876	37,5	271.696	62,5
Engenharia, Produção e Construção	109.919	46,9	124.578	53,1	141.907	44,5	177.268	55,5	194.089	36,1	343.907	63,9
Agricultura e Veterinária	41.599	65,8	21.661	34,2	53.112	60,9	34.103	39,1	82.432	62,9	48.616	37,1
Saúde e Bem-Estar Social	106.746	33,0	216.450	67,0	127.008	22,8	429.497	77,2	167.038	20,7	851.823	79,3
Serviços	4.698	10,6	39.503	89,4	11.182	11,9	83.010	88,1	21.925	21,6	79.473	78,4

Fonte: Brasil (2000b, 2004a, 2009a).

Com o Gráfico 33, que mostra as matrículas nas IES particulares do setor privado, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento, no ano de 2009, observa-se que o maior índice esteve concentrado na de Ciências Sociais, Negócios e Direito, que chegou a aproximadamente 28,5%, em relação ao total.

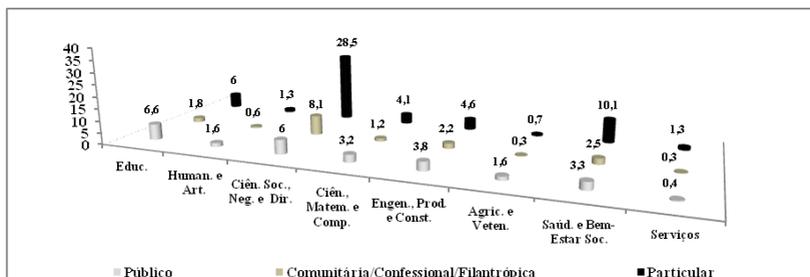


GRÁFICO 33: Matrículas segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

No contexto de uma década, a expansão do ensino superior no país (como tem sido demonstrada neste trabalho), provocou mudanças importantes nos números associados às taxas de escolarização líquida e bruta. Para a primeira, que corresponde ao percentual da população de 18 a 24 anos de idade matriculada nesse nível de ensino, de 1999 a 2009, segundo o Gráfico 34, cresceu aproximadamente 94,6%, quando passou de 7,4%, no primeiro ano, para 14,4%, no último.

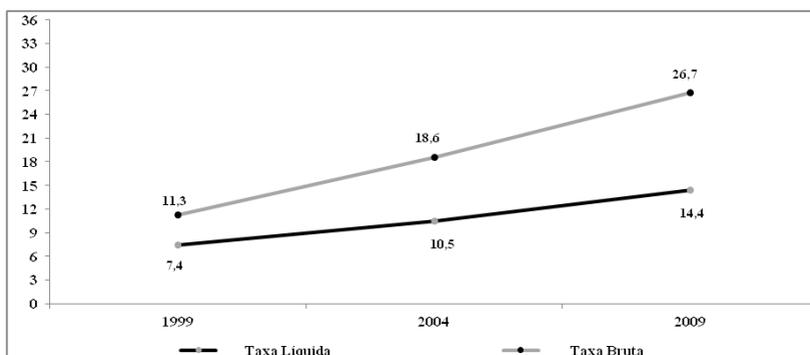


GRÁFICO 34: Taxa de escolarização no ensino superior (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Dessa forma, mesmo que o PNE/2001 tenha tido vigência até o ano de 2010, o índice de 2009 ainda se encontrava com o valor menor do que a metade proposto por ele, ou seja, de uma taxa de escolarização líquida de 30,0%.

Num trabalho publicado pela Hoper Educacional, citado por Aguiar (2013), o crescimento da população por faixa de renda familiar no ensino superior foi maior para aquela com até 3 salários mínimos que, de 2004 a 2008, saiu de aproximadamente 13,6%, no primeiro ano, para 19,7%, no segundo, com um aumento de 84,5% em relação ao seu número total de alunos.

Em seguida veio a população com a faixa de renda familiar de 3 a 5 salários mínimos, cuja participação passou de aproximadamente 21,2%, no primeiro ano, para 25,4%, no segundo, com o crescimento de 52,6% no seu número total de alunos.

Já a população com a maior renda familiar obteve a diminuição em sua participação, de 2004 a 2008. Para a faixa de 20 a 30 salários mínimos, a participação caiu de aproximadamente 24,9%, para 19,2%, uma queda de 6,8% no seu número total de alunos. No que tange à população com renda familiar acima de 30 salários mínimos, a participação passou de 6,3%, para 4,5%, uma redução de 9,0% no seu número total de alunos.

Os números associados às populações classificadas como pretas e pardas no ensino superior aumentaram na primeira década do século XXI, e alguns dos fatores que tem proporcionado esse crescimento dizem respeito às políticas de cotas estabelecidas pelo PROUNI e para o ingresso nas IES, às modificações que foram inseridas no FIES a partir de 2004, além da redução no preço das mensalidades de diversos cursos (AGUIAR, 2013; CARVALHO, 2011a).

Para esse último item, Nonato (2012), ao citar os dados da Hoper Educacional, dispôs que o preço médio das mensalidades no ensino superior do setor privado brasileiro passou de aproximadamente R\$ 665,0, em 2000, para R\$ 482,0, em 2010, mas voltou a crescer um pouco, quando alcançou R\$ 538,0, no ano de 2012.

Com relação à taxa de escolarização bruta, que trata da comparação entre a totalidade das matrículas no ensino superior, com o número populacional de 18 a 24 anos de idade, o aumento chegou a aproximadamente 136,3%, de 1999 a 2009. De forma geral, para essa faixa etária,

e de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média nos anos de estudo para os indivíduos passou de 7,8, em 2001, para 9,4, em 2009.

Na Tabela 24 estão agrupados os dados para a evolução do número de concluintes nas IES, de 1999 a 2009, conforme a categoria administrativa. No total, o número de concluintes obteve o crescimento de aproximadamente 174,9%, no período mencionado. Para o setor privado, a expansão chegou a 227,1%, e para o setor público, a 78,2%.

TABELA 24: Número de concluintes, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	105.360	35,0	202.262	32,3	187.804	22,7
Privado	195.401	65,0	424.355	67,7	639.124	77,3
<b>Total</b>	<b>300.761</b>	<b>100,0</b>	<b>626.617</b>	<b>100,0</b>	<b>826.928</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O Gráfico 35 apresenta a dinâmica percentual para o número de concluintes nas IES, segundo a categoria administrativa, de 1999 a 2009. Para o setor privado particular, a expansão foi de aproximadamente 31,9 p.p., enquanto para as comunitárias/confessionais/filantrópicas, ocorreu diminuição de 19,6 p.p., bem como no setor público, cuja queda foi de 12,3 p.p., em relação ao total.

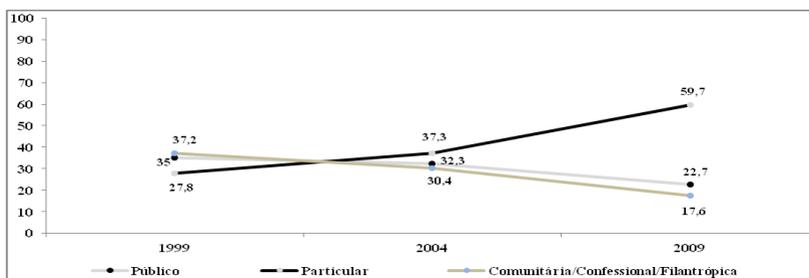


GRÁFICO 35: Concluintes nas Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Os cursos com os maiores números de concluintes nas IES, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento, para o ano de 2009 corresponderam àqueles associados à área das Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguidos pelos da Educação e da Saúde e Bem-Estar Social, como mostra a Tabela 25.

TABELA 25: Número de concluintes nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento (2000/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	2000		2000		2004		2004		2009		2009	
	Total	%										
Educação	33.874	41,3	48.184	58,7	92.505	50,8	89.694	49,2	51.414	34,6	97.317	65,4
Humanidades e Artes	6.305	58,6	4.451	41,4	8.502	40,4	12.540	59,6	9.873	33,2	19.887	66,8
Ciências Sociais, Negócios e Direito	27.862	21,6	101.417	78,4	38.614	16,2	199.277	83,8	44.670	12,8	305.284	87,2
Ciências, Matemática e Computação	9.751	35,8	17.493	64,2	16.803	34,5	31.864	65,5	19.601	30,5	44.690	69,5
Engenharia, Produção e Construção	11.673	51,0	11.200	49,0	15.935	48,1	17.213	51,9	21.585	38,9	33.842	61,1
Agricultura e Veterinária	4.985	73,6	1.790	26,4	6.479	63,2	3.777	36,8	11.238	59,5	7.652	40,5
Saúde e Bem-Estar Social	17.518	41,0	25.175	59,0	21.940	28,2	55.928	71,8	25.996	18,9	111.759	81,1
Serviços	483	15,8	2.573	84,2	1.484	9,6	14.062	90,4	3.427	15,4	18.693	84,5

Fonte: Brasil (2000b, 2004a, 2009a).

Quando se observa o número de concluintes nas IES particulares do setor privado, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento, para o ano de 2009, constatam-se que os maiores índices estiveram associados às Ciências Sociais, Negócios e Direito (aproximadamente 28,9%, em relação ao total), à Saúde e Bem-Estar Social (10,4%) e à Educação (9,1%), como mostra o Gráfico 36.

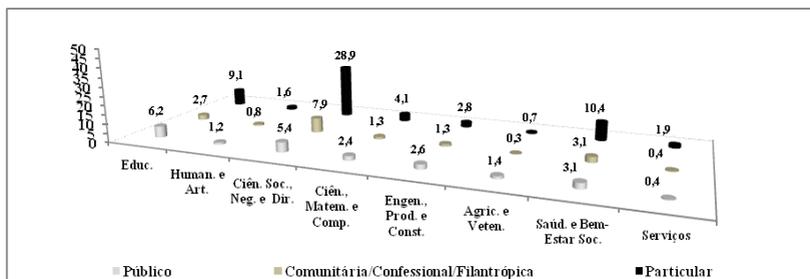


GRÁFICO 36: Concluintes nas Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares, segundo a categoria administrativa e as grandes áreas do conhecimento (2009) - (%)

Fonte: Brasil (2009a).

Nas próximas análises serão consideradas as funções docentes<sup>10</sup> e os técnicos administrativos no ensino superior. Para as primeiras, de 1999 a 2009, segundo a categoria administrativa nas IES, o crescimento foi de aproximadamente 106,6%, em relação ao total, de acordo com a Tabela 26. Com relação ao setor público, o aumento chegou a 62,4% e, no setor privado, a 145,1%.

TABELA 26: Funções docentes nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	80.833	46,5	100.424	34,3	131.302	36,6
Privado	92.953	53,5	192.818	65,7	227.787	63,4
<b>Total</b>	<b>173.786</b>	<b>100,0</b>	<b>293.242</b>	<b>100,0</b>	<b>359.089</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Uma característica interessante constatada nos dados consistiu na observação dos mesmos índices associados à relação entre o total de matrículas por função docente, no ano de 1999 e em 2009, segundo a categoria administrativa nas IES. No primeiro ano, para o setor público, o índice foi de aproximadamente 10,3, e para o setor privado, de 16,5. No segundo, os números foram os mesmos em ambos os setores.

Para as funções docentes nas IES, segundo a categoria administrativa e o regime de trabalho, de 1999 a 2009, ainda que os índices

<sup>10</sup> Usa-se o termo função docente, pois os professores podem atuar em uma ou mais IES.

percentuais tenham sofrido algumas alterações, manteve-se a predominância do tempo integral, no setor público, e de horista, no setor privado, conforme a Tabela 27.

TABELA 27: Funções docentes segundo a categoria administrativa e o regime de trabalho nas Instituições de Ensino Superior (1999/2004/2009)

	Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
	1999		1999		2004		2004		2009		2009	
	Total	%										
Tempo Integral	59.646	34,3	14.029	8,1	74.629	25,5	27.632	9,4	97.069	25,5	46.894	13,8
Tempo Parcial	16.226	9,3	23.707	13,6	17.980	6,1	45.335	15,4	17.485	5,1	55.574	16,3
Horista	5.011	2,9	55.217	31,8	7.815	2,7	119.851	40,9	8.423	2,5	115.372	36,8

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

No entanto, como mostra o Gráfico 37, apenas para as IES particulares do setor privado, ocorreu um aumento nas funções docentes em tempo integral, de aproximadamente 7,4 p.p., de 1999 a 2009, enquanto as horistas tiveram uma queda de 7,6 p.p.

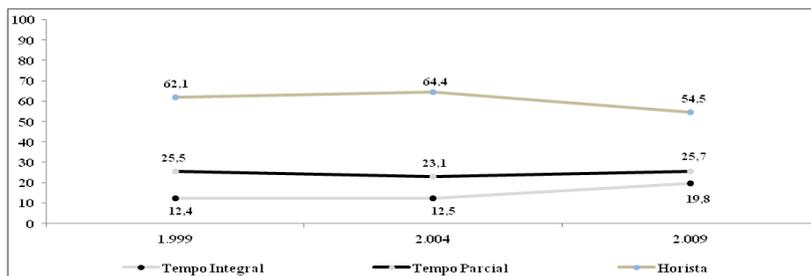


GRÁFICO 37: Funções docentes segundo a categoria administrativa e o regime de trabalho nas Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

Mesmo assim, as funções docentes horistas nas IES particulares do setor privado abrangem aproximadamente 54,5%, em relação ao total, no ano de 2009, já que possibilitam contratos de trabalho mais econômicos, além de poderem ser substituídas com maior facilidade, num mercado bastante competitivo.

Para Minto (2005), o que se tem é uma precarização dessa forma de trabalho, de maneira geral, a qual engloba também as IES do setor públi-

co. No mesmo sentido, Avila (2010, p. 191) destacou como essas características tendem a incentivar um processo de alienação para muitos trabalhadores da educação, bem como desenvolver patologias psíquicas, já que:

Nessa concepção de educação privatista encontra-se um professor com grande precarização do trabalho: apresentam pouca autonomia sobre seu trabalho; contratos temporários; regime de trabalho horista, o que leva a uma sobrecarga de trabalho, pois além de ter de ministrar várias disciplinas, muitas vezes o fazem em instituições diferentes. Observou, ainda, a sujeição dos professores aos “clientes” e ao patrão; a existência de um número excessivo de alunos em sala de aula; a instabilidade de carga/horária semestral, dentre outros aspectos.

A LDB/1996<sup>11</sup> estabeleceu que pelo menos um terço do corpo docente das universidades teriam de possuir os títulos de mestre ou de doutor, e o Decreto nº 5.786/2006 determinou o mínimo de 20,0% para os centros universitários.

Contudo, os dados indicam, de acordo com o Gráfico 38, que essas imposições legais não estariam sendo cumpridas, em muitos casos, pois em 2009, apenas para as IES particulares do setor privado, ainda prevaleciam os maiores índices para os títulos de especialistas associados às funções docentes, com 41,6%, em relação ao total.

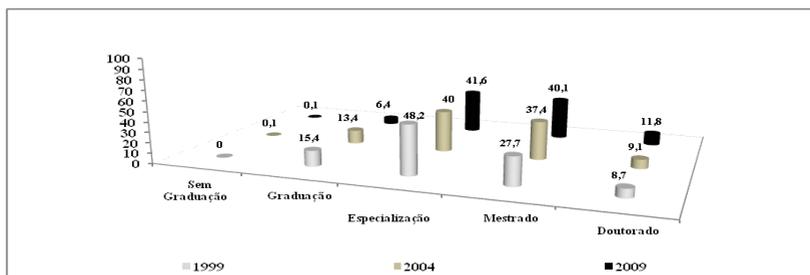


GRÁFICO 38: Titulação associada às funções docentes, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

<sup>11</sup> Ver o capítulo 1.

Para o ano de 2003, Minto (2005) colocou que aproximadamente 83,0% das universidades no setor privado não cumpriam a exigência legal de um terço do seu corpo docente com a titulação de mestres ou de doutores, bem como um terço com o contrato em tempo integral.

Mas de 1999 a 2009, o número de especialistas nas IES particulares do setor privado teve uma redução de aproximadamente 6,6 p.p., enquanto cresceu em 12,4 p.p. o número de mestres, e 3,1 p.p. o de doutores, em relação ao total. Já que a legislação condiciona a contratação de mestres ou doutores, para o seu cumprimento, fica mais barato o preenchimento das funções docentes com os primeiros. Cabe lembrar também que, como a grande parte da pesquisa e da pós-graduação no país está associada às IES do setor público, são nesses espaços que estão concentrados o maior número de doutores.

Um dado que merece consideração, ainda que estatisticamente não significativo, consiste em 0,1% das funções docentes, em 2004 e 2009, sem o título de graduação nas IES particulares do setor privado, ou seja, no primeiro ano, havia 87 professores sem graduação ajudando a formar graduados, número que chegou a 74, no último.

Já o número de técnicos administrativos nas IES, segundo a categoria administrativa, de 1999 a 2009, obteve uma expansão de aproximadamente 82,9%, em relação ao total, conforme a Tabela 28. Para o setor público, o crescimento foi de 30,1% e, no setor privado, de 171,7%.

TABELA 28: Técnicos administrativos nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	121.233	62,7	115.150	44,2	157.716	44,6
Privado	72.154	37,3	145.492	65,8	196.059	55,4
<b>Total</b>	<b>193.387</b>	<b>100,0</b>	<b>260.642</b>	<b>100,0</b>	<b>353.775</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O número de técnicos administrativos nas IES particulares do setor privado, de 1999 a 2009, como mostra o Gráfico 39, aumentou aproximadamente 27,3 p.p., quando chegou a 41,6%, em relação ao total,

número próximo aos 44,6% nas IES do setor público, que nesse período teve redução de 18,0 p.p.

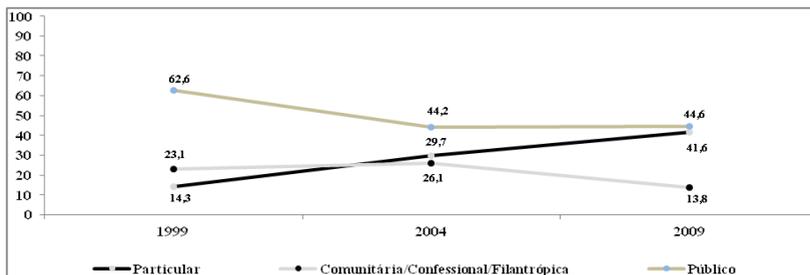


GRÁFICO 39: Técnicos administrativos nas Instituições de Ensino Superior, segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009) - (%)

Fonte: Brasil (1999a, 2004a, 2009a).

O crescimento das matrículas nas IES do setor público, que de 1999 a 2004 foi de aproximadamente 41,6%<sup>12</sup>, particularmente nas IFES, expandiu-se sem o mesmo índice de crescimento para os recursos físicos e humanos. Nesse período, as funções docentes aumentaram apenas 24,2%, enquanto o número de técnicos administrativos obteve uma redução de 5,0%.

De acordo com Martins (2009, p. 25), sobretudo quando se referiu à segunda metade dos anos de 1990, no governo FHC, isso ocorreu “num contexto do aumento expressivo de aposentadorias de docentes e de funcionários. Ao mesmo tempo, houve suspensão de concursos públicos para o preenchimento de novas vagas, acarretando a precarização do trabalho docente e um expressivo recrutamento de professores substitutos”.

Por fim, depois da extensa série de dados até aqui trabalhada, que nem de perto chega a dar conta das múltiplas possibilidades de análises contidas nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, o último tópico aborda o ensino superior a distância no país, em virtude de seu exponencial crescimento que ocorreu na primeira década do século XXI.

<sup>12</sup> Ver novamente a Tabela 19.

### 2.3.4 O ensino superior a distância

A apresentação dos dados para o ensino superior a distância compreenderá os anos de 2000, 2004 e 2009, pois as Sinopses Estatísticas da Educação Superior só iniciaram o trabalho com essa modalidade no primeiro ano.

Na Tabela 29, abordam-se o número de cursos, de vagas oferecidas, de candidatos inscritos, de ingresso por vestibular e outros processos seletivos, de matrículas e de concluintes nos cursos de graduação superior a distância, de 2000 a 2009. Nessa ordenação, o crescimento foi de aproximadamente 8.340,0%, 24.187,9%, 8.220,9%, 6.188,4%, 49.729,1%, e 28.654,1%.

TABELA 29: Número de cursos, vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos, matrículas e concluintes nos cursos de graduação a distância (2000/2004/2009)

	2000	2004	2009
Cursos	10	107	844
Vagas Oferecidas	6.430	113.079	1.561.715
Candidatos Inscritos	8.002	50.706	665.839
Ingressos	5.287	25.006	332.469
Matrículas	1.682	59.611	838.125
Concluintes	460	6.746	132.269

Fonte: Brasil (2000b, 2004a, 2009a).

Boa parte desse expressivo crescimento ocorreu no período de 2004 a 2009, fase essa em que uma legislação específica para o ensino a distância foi aprovada em âmbito federal. Nesse último ano, as matrículas para o ensino superior a distância já abrangiam aproximadamente 14,1% do total no país. Se essa modalidade de ensino passou a receber o estímulo do Poder Público com a LDB/1996, sua regulamentação se deu por legislação posterior<sup>13</sup>.

Para Carvalho (2011a, p. 301), houve certa dificuldade inicial para a estruturação dessa modalidade de ensino, em virtude do “elevado custo inicial dos pacotes tecnológicos e à necessidade de adaptações físicas

<sup>13</sup> Ver o capítulo 1.

exigidas na constituição dos polos presenciais”. Mas passada essa primeira fase, os benefícios posteriores podem compensar largamente os investimentos, como tem ocorrido com a Kroton Educacional S.A., a qual será analisada num dos próximos capítulos.

Já Alonso (2010) mostrou preocupação com o rápido processo de crescimento do ensino superior a distância no país, sobretudo com relação aos aspectos da qualidade. No entanto, no estudo coordenado por Sanchez (2008), aproximadamente 66,9% dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino avaliaram positivamente a integração entre as disciplinas e o currículo, enquanto para o ensino presencial os números foram de 51,1%.

Ainda, a média de estudos acima de 3 horas semanais, para os primeiros, alcançaram maiores índices do que os segundos, ou seja, de 53,9% contra 51,0%. Mesmo assim, com menos de meia hora de estudos diários (para os que mais se esforçam), de forma geral, o hábito de se estudar não é uma prática entre os discentes no país e, com isso, mesmo que haja melhoras institucionais na oferta do ensino, fica difícil alcançar uma qualidade na educação como um todo, sem essa dedicação.

Ao desmembrar os dados com relação às categorias administrativas nas IES, apenas para o número de cursos, no ano de 2009, de acordo com o Gráfico 40, constatou-se que a maior parte esteve concentrada no setor público, que englobou aproximadamente 47,4%, em relação ao total. Já no setor privado particular, chegou a 37,1%.

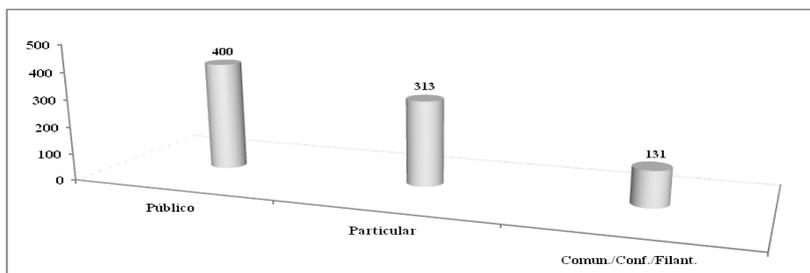


GRÁFICO 40: Cursos no ensino superior a distância, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (2009)

Fonte: Brasil (2009a).

Para as vagas oferecidas e os candidatos inscritos, no ano de 2009, não houve a distinção segundo as categorias administrativas nas IES para o ensino superior a distância. Se as IES do setor público mantiveram o maior número de cursos, o mesmo não se deu para o número de ingressos.

Na data mencionada, conforme os números contidos no Gráfico 41, os índices nas IES particulares do setor privado, para o ensino superior a distância chegaram a aproximadamente 72,1%, em relação ao total.

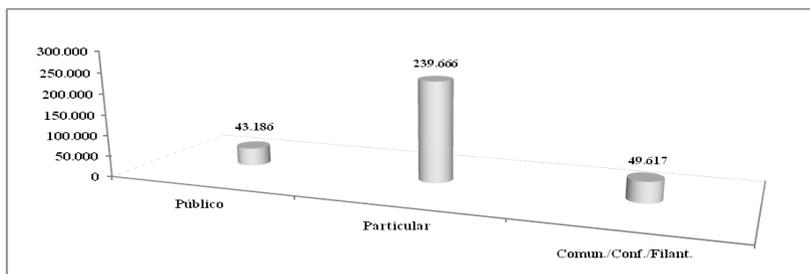


GRÁFICO 41: Ingressos no ensino superior a distância, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (2009)  
Fonte: Brasil (2009a).

As matrículas no ensino superior a distância, segundo a categoria administrativa nas IES, de 2000 a 2009, de acordo com o Gráfico 42, também compuseram a sua maioria no setor privado particular, onde alcançaram aproximadamente 63,0%, em relação ao total.

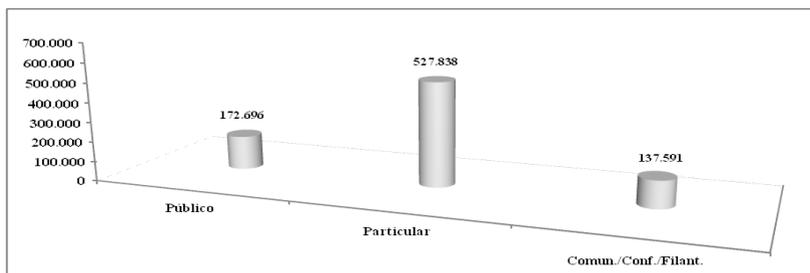


GRÁFICO 42: Matrículas no ensino superior a distância, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (2009)  
Fonte: Brasil (2009a).

Das 838.125 matrículas no ensino superior a distância em 2009, aproximadamente 49,7% (416.692) estiveram concentradas na área de

Educação, seguida pelas Ciências Sociais, Negócios e Direito, com 34,5% (289.420).

Não se pode esquecer que na LDB/1996 ficou registrado que a formação de profissionais para a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional no ensino básico teria de ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação<sup>14</sup>.

Daí a importante contribuição do ensino superior a distância para esse processo, principalmente para muitos dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho, em virtude de algumas de suas características, tais como a baixa frequência dos encontros presenciais, a flexibilização da localização dos polos de apoio, conforme o caso, ou os preços das mensalidades, no setor privado, geralmente mais acessível do que na graduação ou na pós-graduação presencial.

Além disso, pretendeu ajudar no cumprimento de uma das metas do PNE/2001, de prover o acesso ao ensino superior para 30,0% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. Como o ingresso e as matrículas para o ensino superior a distância se constituíram como a maioria, em relação ao total, nas IES particulares do setor privado, o mesmo também ocorreu com o número de concluintes, como mostra o Gráfico 43, no ano de 2009 que, em termos percentuais, chegou a aproximadamente 64,4%.

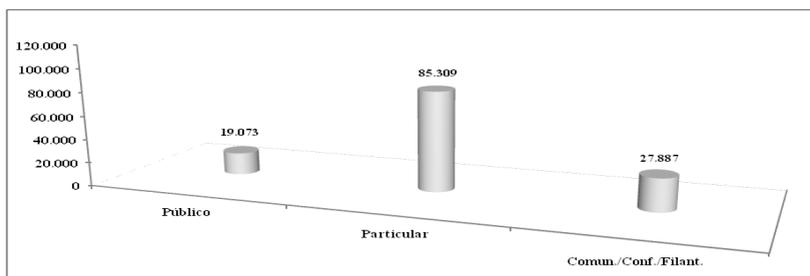


GRÁFICO 43: Concluintes no ensino superior a distância, segundo a categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (2009)  
Fonte: Brasil (2009a).

<sup>14</sup> Tanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) quanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), também contribuíram para a busca do cumprimento legal, ao destinar parte de seus recursos financeiros para tais finalidades. Para uma análise desses Fundos, ver Costa (2013).

Neste capítulo, objetivou-se delinear um panorama para a expansão do ensino superior nas últimas décadas, mas principalmente no final do século XX e na primeira década do século XXI. Como foi possível observar, a parte substancial desse crescimento esteve associada às IES particulares do setor privado, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância nos cursos de graduação, em meio a uma maior diversificação da oferta e das modalidades de ensino, além das fortes discrepâncias entre as regiões geográficas brasileiras.

No próximo, apesar de já ter sido tratado alguns aspectos desse tema, será mais bem trabalhada a questão da mercantilização da educação, principalmente para o ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas.

## Capítulo 3

### A mercantilização da educação

A expansão sobre o que tem sido proposto como a mercantilização da educação também se insere como parte do contexto das reformas políticas, econômicas, sociais e culturais, a nível mundial, mas principalmente a partir dos países centrais, desencadeada nas últimas 4 a 5 décadas. Muitas são as questões, de caráter interdisciplinar, que envolvem o debate, onde há a necessidade de análise que leve em consideração as particularidades de cada nação e dos variados temas.

No entanto, restringe-se neste capítulo a abordagem da problemática apenas ao campo da educação, de forma a não explorar detalhadamente os temas que serão em seguida apresentados, já que para as finalidades aqui delineadas, todos eles, muitas vezes foram exaustivamente trabalhados.

O que se pretende é continuar a estender o referencial para a estruturação de uma base teórica que permita o melhor entendimento sobre o objetivo principal deste trabalho, que compreende a análise de 3 empresas educacionais que possuem o seu capital aberto na BM&FBovespa, a ser tratada no capítulo seguinte.

Assim, nas próximas seções são discutidos certos tópicos, que não esgotam o assunto, como a questão dos organismos internacionais e a educação; a mercantilização no âmbito do ensino superior no Brasil; o FIES e o PROUNI; a qualidade; bem como a financeirização do capital para esse nível de ensino.

### 3.1 Os organismos internacionais e a educação

Muitos autores<sup>1</sup> destacaram o papel e a influência dos relatórios e dos encontros mundiais para os países periféricos produzidos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial<sup>2</sup>, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU) e as suas instituições regionais<sup>3</sup>; do Consenso de Washington<sup>4</sup>; dos processos de internacionalização, inclusive da educação; dos Tratados de Livre Comércio; além dos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Nesse sentido, imprimiram-se os preceitos para o crescimento da comercialização da educação, mediante os critérios competitivos das regras de mercado, bem como das dinâmicas relacionadas às reformas da política educacional brasileira nos anos de 1990 e 2000, incorporados em muitos dos seus textos legislativos nesse período. O maior estreitamento dos laços entre a educação e o mercado, segundo Wielewicki e Oliveira (2010, p. 222), desencadeou a “padronização em torno de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículo”.

Isso se fez associar com as diretrizes formuladas pelos grandes organismos internacionais, principalmente para os países periféricos, a

---

<sup>1</sup> Para citar apenas alguns, ver Carvalho (2011a); Dourado (2002); Feldfeber (2009); Fonseca (1998); Frigotto e Ciavatta (2003); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Lima (2002, 2006); Mancebo (2008); Martins (2009); Morosini (2006); Oliveira (1997, 2003); Saviani (1997, 1999); Sguissardi (2009); Silva Jr (2002); e Vieira (2001).

<sup>2</sup> Esse banco é composto por 5 instituições, no caso, pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Corporação Financeira Internacional (IFC), pela Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e pelo Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

<sup>3</sup> Como exemplos, que não esgotam a lista, citam-se a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), ambas pertencentes à ONU. No documento *Transformación productiva con equidad*, produzido pela CEPAL, em 1990, haveriam de ter reformas nos sistemas de ensino latino-americanos para proporcionar aos indivíduos “versatilidades, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

<sup>4</sup> O Consenso de Washington pode ser caracterizado como um conjunto de regras voltadas para o mercado e direcionadas aos países periféricos, estabelecidas pelos Estados Unidos e as grandes instituições financeiras internacionais, as quais são por esse país, majoritariamente controladas e por ele lideradas quando das suas inaugurações. Cumpriu e cumpre a função de atender, sobretudo aos interesses dos grandes conglomerados empresariais mundiais que controlam parte importante da economia planetária; formular políticas para reduzir a participação social do Estado; direcionar os rumos das estruturas do pensamento e da constituição das mentalidades sob esses princípios; bem como permitir o crescimento da mundialização financeira, que tem como epicentro os países centrais.

exemplo da priorização do gasto público no ensino básico e a sua correlação com o combate à pobreza; do fortalecimento de um Estado mais avaliador, regulador e supervisor do que financiador; da ampliação da escolaridade das mulheres e a sua inserção nos mercados de trabalho; bem como da desregulamentação e da diversificação do ensino superior, sobretudo com o incentivo para o crescimento do setor privado particular e da competição entre as IES.

A série de termos, para Frigotto (1995, p. 19), como “sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente”, na lista de muitos documentos produzidos pelos organismos internacionais, teriam a função de reformular a teoria do capital humano, em virtude de suas limitações em fazer com que a educação pudesse estimular ainda mais o desenvolvimento do sistema capitalista.

Já Lima (2011, p. 87) afirmou uma “absoluta consonância” das políticas educacionais para o ensino superior nos governos de FHC e Lula, com aquelas propostas pelo Banco Mundial, estruturadas segundo os preceitos da diversificação das IES (não universitárias), os seus cursos e as suas fontes de financiamento. Em outro trabalho, segundo a autora:

A história destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas (IDEM, 2002, p. 43).

Ora, se essa ideia absolutista tivesse sido tomada ao pé da letra, como será possível observar na análise de alguns dos documentos dessa instituição para a educação, logo adiante, o ensino superior do setor público no Brasil, por exemplo, deveria estar cobrando mensalidades (apesar de muitas IES cobrarem algumas taxas diversas ou por serviços administrativos) de parte dos seus estudantes, no caso, aqueles com renda familiar mais alta.

Mesmo que haja a convergência em muitos pontos (o que não quer dizer na sua totalidade) entre as políticas educacionais brasileiras e as do Banco Mundial para essa área, em todos os níveis de ensino, há a necessidade de se distingui-las e analisá-las em suas especificidades, ao invés de colocá-las todas num mesmo trato teórico de abordagem.

Com relação à educação, ainda que os parâmetros neoliberais tenham recomendado a focalização dos gastos públicos no ensino básico, sobretudo no fundamental, os recursos gastos em termos percentuais do PIB, principalmente no século XXI aumentaram<sup>5</sup>, mas ainda de forma insatisfatória para atender à demanda, particularmente com qualidade.

Aguiar (2013, p. 65) ressaltou que esse tipo de tratamento pode induzir à desconsideração dos diversos atores em âmbito nacional, a exemplo do não entendimento sobre como funciona o ensino superior no setor privado, e levar a pensar que:

[...] o Estado e suas políticas específicas para o setor privado são menos importantes do que se pode depreender da leitura da maior parte da literatura sobre o tema. Nesta, tudo se passa como se os organismos internacionais inspirassem políticas neoliberais aplicadas integralmente ou aclimatadas, conforme o analista, pelos diferentes governos e o setor privado pouco mais fosse que o mero beneficiário destas. Sua atuação se restringiria à luta política pela ampliação destes benefícios, já decididos de antemão pelos governos de inspiração igualmente neoliberal, mesmo quando eleito com uma plataforma de esquerda, como foi o caso do governo Lula.

Também não parece despropositado, conforme Oliveira (2006), buscar a universalização do nível básico de ensino, como propôs, entre outros, o Banco Mundial, num país, a exemplo do Brasil, que ainda apresenta elevadas taxas de analfabetismo, bem como associá-la com o combate à pobreza. Mas não se defende a indesejada certificação em massa, que faz com que muitos indivíduos passem anos nos bancos escolares e saiam de lá com baixa compreensão sobre o que foi pretendido aprender/ensinar.

---

<sup>5</sup> De 2000 a 2010, os recursos financeiros para a educação no Brasil aumentaram aproximadamente 25,0%, quando passaram de 4,0%, no primeiro ano, para 5,0% do PIB, no último (COSTA, 2013).

Assim é que os currículos, para o caso da educação, são importantes elementos na construção de mentalidades e de éticas que não só aceitam boa parte da lógica vigente, como também trabalham quase sempre, de maneira (in) consciente, para a ampliação de seus mecanismos de funcionamento, e apenas para citar um exemplo, remete-se ao crescimento do consumo desenfreado em grande parte do planeta nos dias de hoje.

Obviamente que essas características sociais e pedagógicas sofrem variações entre as nações capitalistas, e ainda dentro de cada uma delas, o que não exclui, nem poderia, as múltiplas formas de resistências e oposições. Onde esses fenômenos obtêm o melhor funcionamento, temos países com um conjunto populacional, quase sempre, mais bem educado conforme os fundamentos do sistema; melhores distribuições de renda, já que tantos outros não as têm; sólido desenvolvimento econômico, industrial e militar; etc.

Ao destacar que as propostas de tornar as reformas curriculares no Brasil mais flexíveis não se constituíam em interesse exclusivo das elites governamentais, mas de diversos setores sociais com variadas concepções ideológicas, Catani, Oliveira e Dourado (2001) reforçaram que o que se estabelece para a crítica literária científica é a associação desses paradigmas com a acumulação de capital, que acaba por favorecer especialmente alguns pequenos grupos, e assim aumentar as desigualdades sociais em detrimento de uma melhor distribuição das riquezas.

Contudo, deve-se tomar cuidado com a análise teórica, pois a argumentação pode servir para justificar determinados períodos históricos, mas não outros, tendo em vista os condicionantes nacionais e os internacionais.

Por exemplo, há autores que afirmaram, como Carcanholo (2002) e Pochman (2001), com base em dados estatísticos, que em termos econômicos, os anos de 1990 foram ainda piores do que os de 1980, os quais chegaram a ser classificados como a década perdida. No entanto, também subsidiado por referenciais numéricos, Barros (2010) apontou

que na primeira década do século XXI ocorreu desconcentração da renda no país, ainda que pequena<sup>6</sup>.

Dessa forma, quando as reduzidas e as insuficientes melhoras na distribuição das riquezas foram verificadas nesse período, concorda-se com Durham (2010), quando se referiu apenas ao contexto da educação, que elas são fruto de um processo que foi iniciado com as reformas políticas, econômicas, sociais e educacionais, nesse caso, da década anterior, e que em parte substantiva tiveram continuidade nos anos seguintes.

Aqui, o que ocorre não é uma desconsideração das propostas de um mundo mais justo e menos discrepante na distribuição de suas riquezas materiais e imateriais, inclusive porque a melhora na repartição da renda não quer dizer que foi acompanhada do aumento dos direitos trabalhistas no país, ou para o nosso caso, de uma educação com significativa melhor qualidade. Quando se coloca que muitos pobres estão menos pobres na contemporaneidade, não é menos certo que os ricos estão mais ricos.

Um dos problemas fundamentais para a educação brasileira é que os recursos públicos tem sido insuficientes para atender às necessidades, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, numa sociedade que conta com *déficits* educacionais históricos e desigualdades sociais nas relações de poder profundas. Dessa forma, não se justifica a redução percentual do PIB que ocorreu no setor público de ensino superior, na década de 1990.

Outros temas importantes para o debate educacional nas últimas décadas consistem nas seguintes questões: 1) da internacionalização<sup>7</sup> associada à colaboração entre os países; 2) da mercantilização das atividades no setor; e 3) da transnacionalização de diversas políticas para essa

---

<sup>6</sup> Claro que há de se levar em conta as datas de publicação dos trabalhos dos autores. No entanto, o objetivo foi tornar mais lúcido o raciocínio proposto.

<sup>7</sup> Alguns acordos regionais entre determinadas nações e que envolvem, em certos casos, também ou exclusivamente o ensino superior, a exemplo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) ou o Processo de Bolonha, são abordados por autores como Cabrito (2009); Morgado (2009); Morosini (2008); Peixoto (2010); Santos (2008); e Wielewiczki e Oliveira (2010).

área do conhecimento, que, de acordo com Costa (2009, p. 47), tendo em vista o ensino superior:

No primeiro grupo, os processos de internacionalização da ES envolvem a difusão, troca ou mesmo o trânsito de bens e serviços sem a determinação do valor de troca, caracterizando assim uma atividade mais solidária. O segundo representa a troca mercantil de bens e serviços onde estes adquirem valor. Por último, a transnacionalização de políticas, que envolve a difusão entre países ou entre organismos e países de agendas de ação.

Nesse contexto aparece a preocupação com o incremento da mercantilização da educação sobre as regras da OMC, criada em 1994, mas cujas atividades tiveram início no primeiro dia de 1995, em conflito com uma educação que devesse ser estabelecida como bem público e direito de todos os indivíduos. Para Ribeiro (2006), esse organismo internacional pretendeu ampliar o campo de atuação do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (AGTC), promulgado no ano de 1948, para estender a liberalização do comércio em áreas como a propriedade intelectual, os serviços e os investimentos<sup>8</sup>.

Com isso, um novo acordo, o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), aprovado em 1995, buscou fixar as normas de regulação para os serviços comerciais em âmbito internacional (entre os quais estão incluídos os educacionais, em todos os níveis), com exceção daqueles associados às competências exclusivas dos governos em cada nação integrante do pacto. Segundo Lima<sup>9</sup> (2007, p. 73):

Se um país liberar a ação de uma universidade europeia ou estadunidense em seu território, deve estender a esta instituição o mesmo tratamento que oferece a suas universidades: subsídios financeiros, isenções fiscais, entre outros. Ou seja, o AGCS indica que o acesso dos provedores internacionais de serviços aos mercados para distribuição, comercialização, venda e prestação de serviços deve ser garantido a partir das seguintes considerações: liberdade completa de contratação de pessoas físicas e jurídicas; número de provedo-

---

<sup>8</sup> Para uma exposição mais bem trabalhada sobre essa questão, com o foco na educação, ver Costa (2009) e Dias (2003).

<sup>9</sup> Essa autora, no referido trabalho, analisa alguns documentos da OMC publicados na década de 1990.

res; valor total do investimento e da participação de capital estrangeiro em serviços nacionais, reivindicando a normatização que identifica “tratamento nacional”. Para a OMC, o comércio de serviços, inclusive educacionais, está agrupado em quatro modos de oferta: oferta trans-fronteiriça, consumo no exterior, presença comercial e presença de pessoas naturais.

No entanto, o Brasil não inseriu a sua educação nas regras do AGCS, mesmo sendo um dos países que fazem parte da OMC. Ainda que a educação seja livre à iniciativa privada, e particularmente no ensino superior, o país tenha consolidado um setor particular que se constitui atualmente como majoritário, mais uma vez aparecem os embates entre a titularidade dos serviços e a de sua prestação, conforme consta na CF/1988<sup>10</sup>.

Se a educação no Brasil pode ter a prestação de parte de seus serviços pela iniciativa privada, continua a ser considerada juridicamente como um bem público, conforme as normas do Estado, que permanece soberano, e por isso não poderia se enquadrar nas regras dos bens comercializáveis determinadas pela OMC. Questão controversa, pois para o ensino superior, não há dúvidas de que foi estruturado rapidamente um importante serviço comercial lucrativo na economia do país, onde se faz presente também a atuação de empresas multinacionais.

Na próxima subseção, retorna-se ao tratamento de 2 organismos internacionais, no caso, o Banco Mundial e a UNESCO, por meio de determinados documentos publicados por essas instituições, tendo em vista o ensino superior.

### **3.1.1 Alguns dos documentos do Banco Mundial e da UNESCO para o ensino superior**

O primeiro documento a ser abordado se constitui numa publicação do Banco Mundial, de 1994, intitulada “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”. Nesse texto, colocou-se o especial

---

<sup>10</sup> Voltar ao capítulo 1 para a discussão desse tema.

destaque que o ensino superior, nomeado de pós-secundário ou terciário - e isso para facilitar a identificação dos processos de diferenciação das IES, seus cursos e programas (CARVALHO, 2011a) -, têm para o desenvolvimento econômico e social de um país.

Ao propor uma reforma para esse nível de ensino, sugeriu 4 orientações: 1) a diferenciação das IES no setor público e no setor privado; 2) a diversificação das fontes de financiamento nas IES do setor público, por exemplo, com a cobrança de mensalidades para os que pudessem pagá-la, ou fundos privados; a elevação dos índices professor/aluno; o fim de certas políticas assistencialistas (como a moradia e a alimentação), mas o apoio a estudantes qualificados de baixa renda; a redução no gasto por aluno e a maior eficiência no montante *per capita* despendido; e a vinculação entre os recursos e os resultados; 3) a reorientação do papel do Estado, sobretudo quanto à autonomia institucional<sup>11</sup>; e 4) a adoção de políticas que privilegiassem a qualidade, a equidade e as demandas do mercado de trabalho.

Naquele período, o Chile, sob a ditadura do general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1974-1990), apareceu para o Banco Mundial como um bom exemplo de país com o ensino superior a ser ressaltado, pois vinha crescendo sob os auspícios da diversificação, inclusive também com a queda do gasto público por estudantes. Contudo, criticou o aumento desenfreado para esse nível de ensino em muitos países, o que poderia estar contribuindo para a sua baixa qualidade.

Dessa forma é que haveria a necessidade de atribuir papéis ao Estado, como no caso da acreditação, da fiscalização e da avaliação das IES no setor privado, além de incentivos financeiros, mas não políticas que viessem a despertar o desestímulo para o seu crescimento, a exemplo do controle no preço das mensalidades, prática que é permitida atualmente no país pela CF/1988 (art. 173), a fim de tentar evitar a formação de oligopólios e de promover a concorrência.

---

<sup>11</sup> Para Minto (2005), essa proposta de autonomia esteve associada principalmente com a redução dos compromissos financeiros do setor público para com o ensino superior, e a ampliação das fontes advindas do setor privado.

Para o ensino superior no setor privado, o Banco Mundial defendeu a sua expansão, em virtude do que considerou como eficientes e como flexíveis as suas reações diante das transformações nas demandas de mercado, além de expandir “democraticamente” o acesso a esse nível de ensino com baixos ou nenhum custo para o Estado, contudo, como colocado, reconheceu a quase sempre baixa qualidade nas IES desse setor.

Algumas das possíveis soluções para amenizar o ensino superior de má qualidade, em ambos os setores, que certamente só poderia fazer parte de algumas universidades, em virtude de seus altos custos, e não de todos os tipos de organizações acadêmicas, corresponderia à “valorização” de docentes competentes; uma infraestrutura adequada para o exercício do ensino e da pesquisa; além de estudantes que ingressassem nesse nível de ensino mais bem preparados, o que inevitavelmente envolveria diversos interesses públicos e privados muito além daqueles associados apenas ao ensino superior.

No documento publicado em 2000, “*La educación superior em los países en desarrollo: peligros y promesas*”, o Banco Mundial, que dessa vez teve a parceria da UNESCO, ressaltou novamente a baixa qualidade do ensino superior nos países periféricos, inclusive em suas melhores instituições.

Dessa forma, chamou a atenção para a pouca criatividade e as técnicas mecanicistas de reprodução do ensino, num mundo que exige constantemente, em menor escala de tempo, a inovação e a flexibilidade como subsídios para o desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como a constituição de países com a capacidade de liderança. Com relação aos países centrais:

[...] tem quase dez vezes mais técnicos e pesquisadores per capita, especializados em pesquisa e desenvolvimento, que os países em desenvolvimento (3,8 versus 0,4 por cada 1.000 habitantes). Uma proporção muito maior de sua população estuda ciências em nível terciário, principalmente porque as taxas de matrículas nessa área são consideravelmente maiores. E mais, esses países investem cerca de 2% do produto interno bruto em pesquisa e desenvolvimento, em comparação com os 0,5%, ou menos, que destinam a esse

propósito a maioria dos países em desenvolvimento. Os 84% dos artigos científicos publicados provém da Europa Ocidental, América do Norte, Japão e dos países recentemente industrializados da Ásia Oriental. Dessas regiões também procedem mais de 97% de todas as novas patentes registradas na Europa e nos Estados Unidos (BANCO MUNDIAL; UNESCO, 2000, p. 79, tradução minha).

Como foi possível observar no trecho acima, os países latino-americanos não participam das principais questões associadas à produção da pesquisa, em âmbito mundial, que fica a cargo majoritariamente dos países centrais.

Quando se defende o ideal do desenvolvimento, particularmente o econômico, ou se incorpora em larga escala essa perspectiva dentro de um país (como ocorre com o Brasil), conforme os paradigmas das nações mais industrializadas, quais os fatores estariam (e estão) travando o processo? Seria uma questão da falta de habilidade e competência (política, econômica, social, cultural, etc.) dos países periféricos, ou realmente não é possível chegar aos patamares dos países centrais, pela própria lógica do sistema capitalista, que precisa da manutenção das relações fortemente desiguais de poder imposta, sobretudo por esses últimos?

Não há uma crítica efetiva às barreiras construídas pelos países centrais, para se beneficiarem das relações desiguais de poder em relação aos países periféricos. O máximo a que se chega consiste na defesa de que os últimos sejam semelhantes aos primeiros. Assim, poderiam as diversas sociedades desfrutar dos benefícios do consumo desenfreado, tal qual ocorre nos Estados Unidos ou em certos países da Europa Ocidental? Teríamos os recursos naturais (e a consciência humana) suficientes no planeta para sustentar tais privilégios, e se sim, até quando?

Embora anteriormente o Banco Mundial tenha posto que, de forma geral, em muitas IES haveria uma baixa relação de professor por aluno, agora, destacou o oposto, onde vários cursos apresentariam grandes quantidades de estudantes. Mais uma vez, as afirmações genéricas permitem a expressão desse tipo de contradição, pois não levam em consideração as especificidades de cada país, e pode inclusive induzir a erros.

Um deles se refere à colocação de que os países periféricos estariam aumentando o dispêndio de recursos públicos com a educação, em taxas maiores do que os gastos totais dos governos, e que o setor privado no ensino superior, mesmo com o crescimento do segmento particular, assim como os recursos internacionais, não vinham conseguindo reverter o quadro para os inúmeros problemas educacionais.

Ora, esse não seria o caso brasileiro, que não elevou os recursos financeiros para a educação em proporções maiores do que os gastos sociais públicos na década de 1990. Nos anos de 1995 e 2000, o investimento em educação como percentual do PIB foi de aproximadamente 4,0%, nos 2 anos. Quanto ao gasto social público, segundo Castro (2005), de 1995 a 2002, passou de 20,7%, para 22,9% do PIB.

Ainda, para estender a lista dos problemas enfrentados pelo ensino superior nos países periféricos, o Banco Mundial defendeu a insuficiente infraestrutura em muitas IES, a exemplo de bibliotecas, de laboratórios, das condições inadequadas de convivência para o estudo, do pouco ou nenhum serviço estudantil; os quase sempre escassos recursos financeiros, principalmente nas universidades; a massa de estudantes despreparados que chegavam a esse nível de ensino, devido ao seu deficiente processo de formação no ensino básico; bem como a redução da fuga de cérebros para os países centrais.

No entanto, mostrou a importância do crescimento do ensino superior nos países periféricos, cujos índices chegaram a aproximadamente 67,9%, num período de 15 anos, ou seja, o número de estudantes passou de 38 milhões, em 1980, para 47 milhões, em 1995. Quanto às mulheres, os números, em relação ao total, saíram de 32,0%, no ano de 1965, para 45,0%, em 1995. Dessa forma, justificou que:

As transformações demográficas, o crescimento econômico, a urbanização e o aumento da importância do conhecimento e das destrezas, têm contribuído em conjunto para que a educação superior tenha deixado de ser - na maioria dos países em desenvolvimento -, uma pequena empresa cultural acessível apenas à elite, convertendo-se assim em fator vital para os planos de desen-

volvimento de praticamente todas as nações. (BANCO MUNDIAL; UNESCO, 2000, p. 30, tradução minha).

Novamente, outra questão assinalada pelo documento correspondeu ao fato de que as regras de mercado não seriam suficientes para estabelecer a qualidade educacional. Por isso, especialmente no ensino superior do setor privado, muitas vezes as IES vinham recebendo benefícios públicos, por meio de deduções fiscais, de doações de obras físicas e de financiamento das mensalidades dos estudantes.

Isso seria justificado graças ao aumento dos ganhos sociais e econômicos trazidos com o crescimento nos anos de escolarização dos indivíduos, quer dizer, de vantagens privadas que se expandiriam à coletividade, já que promoveriam a ampliação da arrecadação tributária, melhorias nos serviços de saúde e na eficiência do capital institucional.

Quando comparada a um analfabeto, a pessoa com 6 anos de estudos teria um ganho econômico médio acima de 50,0%, alguém com 12 anos, de 120,0%, e com 17 anos (para quem concluiu a graduação no ensino superior), de 200,0%.

Dessa forma é que o ensino superior a distância apareceu (inclusive no documento anterior, de 1994), como elemento potencial para os países periféricos, com a inclusão de grupos populacionais, sobretudo de trabalhadores, até então excluídos, em virtude da flexibilidade nas relações pedagógicas e o mais baixo custo das mensalidades (quando associado ao setor privado) e de sua manutenção para as IES.

No documento de 2002, sob o título “*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária*”, e no de 2003, “*Aprendizaje permanente en la economía global: desafíos para los países en desarrollo*”, a tese sobre a importância do ensino superior caminha na direção de sua associação com a competição econômica dos países em nível planetário, além do seu papel no combate à pobreza.

Quanto mais indivíduos com o diploma de ensino “terciário”, maiores seriam as chances de uma nação em ampliar a sua escala de poder com relação às demais, em virtude de uma possível melhor condição de

empregabilidade, principalmente para os estudantes carentes, fora o fato da necessidade cada vez maior de trabalhadores qualificados que saibam competentemente lidar com as constantes novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), cuja força tem relevo destacado em países onde o processo de industrialização é mais avançado.

No segundo documento mencionado acima, referente ao ano de 2003, o Banco Mundial voltou a criticar um método de ensino baseado apenas em técnicas de memorização e de reprodução do conhecimento, que seria mais comum nos países periféricos, mas defendeu um modelo de aprendizagem calcado na “criação, aplicação, análise e síntese do conhecimento, e a participação da aprendizagem colaborativa” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 29, tradução minha), ao longo da vida de cada indivíduo.

Ainda de acordo com esse texto, mas agora com a referência para os países de renda média, do qual faz parte o Brasil, o Banco Mundial atribuiu como um dos fatores para o crescimento do ensino superior no setor privado, a deficiente qualidade e a baixa cobertura desse nível de ensino no setor público, bem como a necessidade na redução dos gastos, a promoção da inovação e a diversificação das fontes de financiamento.

Não há aí um grande disparate quando essa instituição financeira internacional atribuiu ao ensino superior no setor público, e tomemos o caso do Brasil, uma deficiente qualidade, mas a questão é que as IES do setor privado são, quase sempre, ainda piores. Por isso, não parece coerente associar o fato de que a existência, de maneira geral, de IES ruins no setor público fosse motivo para se criar outras, com qualidade mais insuficiente no setor privado.

O mesmo não serve para os Estados Unidos, e aí deve estar centrada provavelmente a base de comparação, pois no documento de 1994, ressaltou-se a quase sempre baixa qualidade das IES do setor privado nos países periféricos. De acordo com Samil (2009), em trabalho publicado pelo Banco Mundial, o salário dos docentes nas universidades públicas norte-americanas, nesse período, chegava a aproximadamente 78,0% daquele para esse tipo de trabalhador nas universidades privadas.

Para o autor acima, esse seria um dos importantes quesitos para que nenhuma das universidades públicas dos Estados Unidos aparecesse na lista das 20 mais bem conceituadas universidades desse país, bem como as melhores IES norte-americanas, e inclusive do mundo (segundo os critérios dos países centrais, principalmente anglo-saxões), constituir-se-iam em universidades privadas.

Sem ter esgotado a lista de documentos publicados pelo Banco Mundial, ou mesmo as possibilidades de análises daqueles anteriormente mencionados, passa-se agora à abordagem de alguns documentos publicados pela UNESCO referentes à educação, particularmente com o foco no ensino superior.

O primeiro tem por título “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação”, fruto da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, na França, de 5 a 9 de outubro de 1998. Um dos destaques iniciais foi para o crescimento do ensino superior em todo o mundo, na segunda metade do século XX, que no período de 35 anos, cresceu aproximadamente 530,8%, quando passou de 13 milhões, em 1960, para 82 milhões, em 1995.

No entanto, tal ampliação acompanhou o aumento das diferenças entre os países centrais, emergentes e, sobretudo os periféricos, quanto ao acesso e aos recursos para o ensino e a pesquisa. As discrepâncias para esse nível de ensino, bem como as socioeconômicas, também cresceram dentro de várias nações, até mesmo para muitos dos primeiros países.

Com a inspiração na Declaração Universal de Direitos Humanos, defendeu-se nesse documento a igualdade de acesso no ensino superior, sem qualquer tipo de discriminação, mas “baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação” (UNESCO, 1998, p. 7), e que deveria ser iniciada nos níveis de ensino anteriores.

Uma das problemáticas em torno de qualquer discussão teórica remete ao uso e ao entendimento de inúmeros conceitos. A palavra igualdade parece ser mais uma daquelas que apresentam uma grande distância entre

o campo das ideias e o da praticidade (da experiência). Em primeiro lugar, no âmbito da realidade do conhecimento humano, não há duas coisas na natureza, que extrapola os limites desse planeta, as quais sejam exatamente iguais entre si, tanto em escala micro quanto macro.

Ora, como criar algo, no campo da experiência, que não pode existir, a não ser no uso do próprio conceito? Não parece apropriado propor a igualdade de acesso no ensino superior associada ao mérito, pois a imposição de restrições impede a realização do próprio conceito. Com isso, o uso do termo equidade, proposto pelo Banco Mundial<sup>12</sup>, mostra-se mais coerente com as finalidades pretendidas, da maior acessibilidade dos indivíduos ao ensino superior, onde quer que seja.

Muitas vezes, quando se encontra na literatura crítica sobre o tema, em alguns dos trabalhos já mencionados, a discordância quanto ao uso desse termo, a questão gira em torno dos parâmetros aos quais está correlacionado, ou seja, da manutenção dos interesses privados sobre os públicos, sob os paradigmas da competição e da competência nas disputas pelos mercados de trabalho, e menos ao uso do entendimento do conceito em si mesmo.

Por isso é que, para as finalidades pretendidas, quer dizer, da busca pela redução nas desigualdades para o acesso e a permanência no ensino superior, bem como do direito irrestrito à educação e à divulgação do conhecimento, com ênfase nos interesses públicos coletivos, o conceito de equidade se mostra mais adequado do que igualdade, já que o primeiro pode ser alcançado, enquanto o segundo, não.

A diversificação das IES, dos métodos e dos critérios de seleção foi defendida nesse documento da UNESCO, para que se pudesse ampliar a “igualdade” de oportunidades e a entrada e a saída dos indivíduos com maior facilidade, já que o ensino superior vinha passando por um processo de massificação em nível mundial, com o crescimento do acesso de diferentes grupos sociais.

---

<sup>12</sup> Do mesmo modo, no próximo documento, abordado adiante, a UNESCO usa o termo equidade.

O financiamento para esse nível de ensino tem que contar com os recursos financeiros públicos e privados, onde o Estado cumpre um importante papel a ser exercido, em atividades como o ensino e a pesquisa, particularmente com qualidade. Assim, em consonância com muitos dos pontos defendidos pelo Banco Mundial, as “instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc.” (UNESCO, 1998, p. 12).

A tese de que os recursos financeiros do setor público são insuficientes, em qualquer país do mundo, para garantir o atendimento da demanda associada ao crescimento do ensino superior, também apareceu no documento “Educação superior: reforma, mudança e internacionalização”, publicado no ano de 2003. Ao mesmo tempo, esse nível de ensino não poderia ficar a cargo das regras do livre mercado, exigindo a participação do Estado na sua regulação, sua supervisão, sua avaliação e no seu financiamento.

Como o ensino superior acaba por trazer benefícios para o conjunto social, mesmo que a sua oferta seja feita pelo setor privado, o conceito de público já não precisa mais ser “necessariamente administrado, financiado ou controlado pelo governo, e inclui instituições financiadas e gerenciadas de forma particular – esta é uma perspectiva que está se consolidando” (IDEM, 2003, p. 117).

Ainda, explicitou-se a consonância de uma das metas do milênio da ONU com as propostas de um comércio transnacional aberto, o que incluiria o ensino superior, defendidas pelas regras da OMC, por meio da política econômica do AGCS, mesmo que houvesse críticas, em muitos países, para o fato de que, quanto à educação, de forma geral, não fosse recomendável a sua comercialização como uma mercadoria qualquer.

Muitas IES, sobretudo dos países centrais, têm atuado como empresas multinacionais, com a concessão de franquias e a abertura de filiais em diversas partes do planeta. Lima (2011, p. 89) ressaltou também o

aumento das universidades corporativas criadas pelos grandes conglomerados empresariais multinacionais, “para formação e (re)qualificação dos trabalhadores, em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os seus interesses imediatos”. Assim, segundo Santos (2008, p. 47):

Dados do BM informavam, em 2003, a existência de mais de 1.600 universidades corporativas no mundo. A Universidade da Motorola, que funciona com um orçamento anual de 120 milhões de dólares, administrando 99 centros de formação em 21 países, tem sido apontada pelas avaliações de competitividade como uma das que maior êxito obteve. Essas universidades podem funcionar de diferentes formas: com seus *campi* especialmente localizados atuando em conjunto, a exemplo da Disney, Toyota e Motorola; por meio de universidades virtuais (IBM e *Dow Chemical*) ou em parceria com IES já existentes (*Bell Atlantic*, *United HealthCare* e *United Technologies*).

No último documento da UNESCO a ser comentado, nomeado “Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior para a mudança e o desenvolvimento social”, que resultou noutro encontro internacional para esse nível de ensino, mais uma vez, a educação como um todo foi correlacionada com o combate à pobreza, constituindo-se como um bem público sob a responsabilidade tanto da iniciativa pública quanto da iniciativa privada, bem como das parcerias entre ambas.

A educação assumiu um papel de fundamental importância, pois deve dialogar com todas as instâncias da enorme complexidade em que estão imersas as sociedades contemporâneas, ou seja, políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, etc., a fim de tentar colaborar com a busca de soluções para os problemas contemporâneos, além do estabelecimento da paz mundial.

Com relação ao processo de internacionalização da educação, objetivou-se a efetivação de relações de solidariedade para a promulgação de valores humanísticos e a constituição de redes de universidades entre as nações; a preservação da interculturalidade; bem como a troca de conhe-

cimentos entre as IES dos diferentes países, principalmente com o maior benefício para os periféricos.

De acordo com o que foi apresentado sobre os documentos do Banco Mundial e da UNESCO, pode-se encontrar convergências e discordâncias entre as propostas para o ensino superior entre as duas instituições, assim como dentro de cada uma delas, conforme os textos abordados.

Alguns dos pontos consonantes tanto entre quanto dentro desses organismos internacionais correspondeu à defesa da expansão do ensino superior; à diferenciação das IES; além da diversificação das fontes de financiamento, o que em seu conjunto favorece principalmente o setor privado, particularmente aquele com finalidades lucrativas. Na próxima seção, passa-se à análise sobre a mercantilização do ensino superior no Brasil.

### **3.2 A educação como mercadoria**

Como têm sido salientadas ao longo deste trabalho, as questões que envolvem os parâmetros sobre o público e o privado, o Estado e o mercado, são de vital importância para a discussão associada à educação, não apenas para o caso brasileiro, mas também a nível mundial.

Geralmente, em âmbito nacional, a maior parte das investigações e das análises sobre o tema da expansão do ensino superior, as suas políticas e os seus resultados, principalmente sob a forma de textos escritos, originam-se de IES do setor público (e de suas entidades de representação, a exemplo da ANDIFES, do FNDEP<sup>13</sup>, etc.), já que em algumas delas se estruturou, em termos quantitativos, a expressiva produção da pesquisa e dos cursos de mestrado e de doutorado no país.

Além disso, há uma tendência de o próprio ensino superior no setor público se constituir como o foco de destaque nessas pesquisas, embora a abordagem sobre esse nível de ensino no setor privado tenha ganhado

---

<sup>13</sup> Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

maior destaque em tais instituições mencionadas acima, mas também em revistas especializadas, em eventos científicos, ou na imprensa de comunicação de massa, no período recente, sobretudo pela importância que assumiu no contexto da educação brasileira nas últimas décadas.

Desde os anos de 1980, quando dos estudos sobre a expansão do ensino superior ocorrida a partir do final da década de 1960, até os dias atuais, tem havido para boa parcela da literatura sobre o tema, uma predisposição ligada à defesa do setor público (mesmo que apareçam críticas aos seus mecanismos de funcionamento), bem como censuras severas a tudo que diga respeito ao setor privado, mediante critérios como as “áreas de concentração dos cursos; titulação acadêmica do corpo docente; carreira e regime de trabalho; pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*” (SAMPAIO, 2000, p. 218).

O não favorecimento à esfera privada certamente extrapola os assuntos para o ensino superior, e se estende ao universo social. Mas apenas no que se refere a esse nível de ensino, seria o setor público o responsável – com exceção de determinadas IES não lucrativas, a exemplo das PUCs -, em muitos casos, pela oferta de uma suposta qualidade educacional, a qual permitiria e ajudaria na formação de cidadãos e de profissionais críticos, aptos a contribuir com as mudanças significativas no contexto social em prol dos benefícios coletivos.

Para o ensino superior no setor privado coube (e cabe) o estigma da baixa qualidade, dos principais beneficiários da diversificação e da diferenciação<sup>14</sup> ocorridas nas IES, da maior exploração da força de trabalho, por exemplo, com mais da metade dos docentes nesse setor com contratos de horas-aula<sup>15</sup>, além da crescente certificação em massa para os variados grupos sociais, que perpassou não só a tecnocracia do nacional desenvolvimentismo nos anos do regime militar, mas também o neoliberalismo<sup>16</sup> no Brasil na década de 1990 e no século XXI.

---

<sup>14</sup> Como exemplo, podem-se citar os cursos a distância, sequenciais e de pós-graduação *lato sensu*.

<sup>15</sup> Ver o capítulo 2.

<sup>16</sup> Novamente, junto com o tema do neoliberalismo, especialmente no país, cabe também analisar as questões sobre a Terceira Via, na década de 1990, e o novo-desenvolvimentismo, no século XXI.

Todavia, por parte da crítica, há também quem acredite que nem tudo pode ser ruim, como por exemplo, Martins (2000, p. 42), onde manifestou parecer favorável à diferenciação das IES, já que não deveria:

[...] ser apreendida como um aspecto negativo ou uma manifestação de anomia no funcionamento do campo. Acredita-se que o caminho da política educacional promissora deve ser a heterogeneidade institucional do sistema como um de seus pontos de partida, ou seja, reconhecer a existência de uma multiplicidade de instituições com perfis organizacionais e vocações acadêmicas distintas, evitando tratamentos homogêneos para realidades acadêmicas marcadas pelo signo da disparidade.

Alguns dos principais fatores, no período recente, para a mercantilização desse nível de ensino corresponderam a determinados processos de internacionalização do ensino superior no Brasil, como no caso da inserção de grandes empresas multinacionais; a tendência da formação de oligopólios, mais no âmbito das matrículas do que das IES do setor privado particulares; a financeirização do capital de alguns dos grandes grupos educacionais, tanto dentro quanto fora do país; bem como o acirramento da concorrência e das estratégias de publicidade e de propaganda para atrair novos clientes.

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” (CARVALHO, 2012, p. 6), ou em bancos, a exemplo do Banco do Brasil e do Banco Central do Brasil<sup>17</sup>.

Para Durham (2010, p. 160), a expansão do ensino superior no setor privado brasileiro tem ocorrido nas últimas décadas por meio de “ciclos”,

---

<sup>17</sup> Segundo a autora, as universidades corporativas passaram de 10, em 1999, para 250, em 2009.

que independem da presença das instituições estatais e dos Poderes Públicos, mas sim das forças sociais e de mercado, as quais se encontram correlacionadas com a renda familiar dos indivíduos e com o crescimento do número de concluintes do ensino médio. Por isso, em períodos de crise econômica, o ensino superior apresenta pouca ampliação, ou chega mesmo a decrescer, onde a autora teve em conta a década de 1980, mas não a de 1990 e o início de 2000.

Não há dúvidas de que certos requisitos, como no caso do poder aquisitivo e do aumento dos egressos no ensino médio são importantes para justificar o crescimento do ensino superior no setor privado, mas desconsiderar o papel do Estado não parece ser uma opção coerente.

Ora, para que então a enxurrada de medidas legislativas aprovadas e associadas ao ensino superior no setor privado, principalmente nos últimos 20 anos, com a forte presença do Poder Executivo Federal? Qual a necessidade de uma Frente Parlamentar no Congresso Nacional em defesa desse setor? Não tem havido a participação do Estado nas políticas de benefício fiscal, de crédito educativo e de bolsas de estudos para as IES no setor privado? E como foi possível a destacada expansão do segmento particular no final do século XX e início do XXI, quando o Brasil esteve imerso numa importante crise econômica?

Frequentemente, os trabalhos sobre o ensino superior não dedicam atenção especial à melhor compreensão dos conceitos políticos e econômicos, que os remeteriam ao campo de atuação, particularmente da Ciência Política, da Economia Política, da História e das Relações Internacionais<sup>18</sup>. De acordo com Sampaio (2000), estabeleceu-se uma dicotomia, uma relação maniqueísta entre o bem e o mal nos estudos sobre esse nível de ensino no país, onde o setor público seria o representante do primeiro, enquanto o setor privado, do segundo.

---

<sup>18</sup> Tem-se então uma questão de difícil solução. A não abordagem desses temas necessariamente torna um trabalho, como este, ainda mais incompleto, já que remete o entendimento sobre várias das problemáticas associadas ao ensino superior, a determinadas questões políticas e econômicas que não são exploradas, o que levaria à confecção de um texto de grandes proporções. A decisão que tomei foi a de remeter ao (à) leitor (a) algumas referências específicas sobre os assuntos. A partir delas, pode-se avançar ainda mais no campo dessas ciências e na ampliação da compreensão dos conceitos.

Posição bastante extremista, pois se considera neste trabalho que as questões vão além do bem e do mal, e como foi colocado, nem toda IES do setor privado, principalmente algumas sem fins lucrativos, mesmo que dependa de recursos públicos para garantir parte de seu ensino e de sua pesquisa, tem sido considerada como de baixa qualidade, de acordo com os critérios nacionais de avaliação vigentes, bem como não é possível auferir boa qualidade para toda IES do setor público. Para aquelas que recebem essa classificação, cabe ainda investigar os seus diversos departamentos e os seus cursos.

Schwartzman e Schwartzman (2002) destacaram a constituição de 3 principais grupos de atores políticos associados ao ensino superior, no caso, os defensores do setor público, os favoráveis ao setor privado sem fins lucrativos, e os adeptos ao livre empresariamento para o setor privado particular, cuja liberdade de mercado não consegue se desvencilhar da regulação das instituições estatais, bem como do financiamento público, principalmente para a sua própria sobrevivência.

Mesmo para os irmãos citados acima, em outros trabalhos<sup>19</sup>, defenderam o pagamento de anuidades nas IES do setor público, a fim de ampliar a justiça distributiva dos recursos financeiros - em conformidade com certas recomendações do Banco Mundial -, mas não puderam deixar de reconhecer que a busca pelos altos lucros, como fenômeno prático, entra em conflito com as finalidades públicas da educação, e por isso também a necessidade dos sistemas de avaliação e de indicadores de qualidade regulados pelos Poderes Públicos.

Já Simon Schwartzman abordou o tema da privatização conforme tem sido feito por boa parte da crítica literária, ou seja, não só da inserção do privado nos espaços das IES do setor público, como no caso, entre outros, das fundações de direito privado, da cobrança de taxas, das parcerias de pesquisa e de assistência técnica com o setor produtivo privado, mas também do importante crescimento do setor privado, particular-

---

<sup>19</sup>Schwartzman (2004) e Schwartzman (2006). Para os estudantes com menor poder aquisitivo, a solução para o pagamento das mensalidades estaria na implantação de políticas de crédito educativo e de bolsas de estudos.

mente no segmento particular, para o ensino superior brasileiro (SCHWARTZMAN, 2006).

Mais uma vez se deixa registrada a consideração de que o conceito de privatização remete aqui à comercialização dos bens do Estado, e o termo liberalização, que pode ser associado à ampliação do ensino superior no setor privado, em conformidade com Dale (1999, p. 140), “implica na redução do controle governamental através da abertura de uma área a pressões competitivas”, nos diferentes mercados. O que pode esclarecer melhor a discussão, como já foi comentado no primeiro capítulo, trata-se do conceito de quase-mercado, que de acordo com Bertolin (2011, p. 241) consiste:

Num ponto intermediário entre os mercados perfeitamente competitivos e os contextos de monopólio do Estado [...] O termo *quase-mercado* tem sido utilizado para designar contextos em que, apesar de existirem financiamentos e regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado; ou seja, o termo pode ser utilizado naquelas situações em que decisões relativas à oferta e à demanda são coordenadas a partir de mecanismos de mercado, mas que somente alguns ingredientes fundamentais do mercado são introduzidos. A saúde e a educação, setores de grande preocupação dos governos, são dois dos setores em que mais têm surgido contextos nos quais o conceito de *quase-mercado* se aplica.

Por outro lado, tanto as IES no setor público quanto a própria educação como um bem público, diante das atuais circunstâncias, não poderiam receber tal atribuição, por diversos fatores, dos quais se ressaltam apenas alguns.

No primeiro caso, o ensino superior para esse setor no Brasil é fornecido para um público restrito, onde se deixa de fora uma parcela importante da população que, num momento inicial, gostaria de ter acesso aos seus espaços físicos e intelectuais. Já para o segundo, nem todo o conhecimento está disponível para o público, e se porventura o tivesse, o entendimento humano não poderia compreender na sua totalidade a vastidão a que já se chegou o saber humano, principalmente pelas limitações de cada indivíduo.

Os embates entre o público e o privado no campo educacional aparecem como estratégias para a baixa discussão sobre as restrições do sistema capitalista, onde a concepção de educação pública no liberalismo não busca tentar promover oportunidades semelhantes de acesso e de permanência para os indivíduos em todos os níveis de ensino, no intuito de universalizar o conhecimento, mas se constitui em mais uma das problemáticas que deve ser tratada pelos Poderes Públicos, a qual se tornou bastante importante para o desenvolvimento das regras vigentes.

Assim, tem-se não apenas um modelo educacional que sirva só aos interesses do capital e da financeirização da economia em âmbito global, em benefício principalmente dos grandes capitais, já que sem as garantias de variados direitos sociais às massas populacionais, os paradigmas estabelecidos e as suas inerentes contradições se tornam insustentáveis. A questão para a qual se chama a atenção é sobre a incompatibilidade entre uma educação pública *stricto sensu* e a demasiada relevância que tem os interesses privados de pequenos grupos sociais no sistema capitalista.

Se o ensino no setor público possui então finalidades públicas, porque não chega a produzir capital no sentido econômico, ou seja, da realização da mais-valia, como afirmou Minto (2005), em oposição ao que ocorre com o ensino no setor privado, sobretudo aquele com finalidades lucrativas, pode-se considerá-lo como uma plataforma, ou uma interface, que cada vez mais tem contribuído com as regras de mercado, ao estreitar os laços entre o público e o privado. Em tese semelhante, Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19), ao se referirem especificamente às universidades, colocaram que:

[...] compete às universidades contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. Tal lógica tem implicações

efetivas no campo universitário, ao minar as bases da universidade como espaço privilegiado da produção do conhecimento.

Nesse sentido é que há uma continuidade, como defendeu Saviani (2008b, p. 297), que cunhou a expressão “concepção produtivista de educação”, reestruturada pelas dinâmicas sociais ao longo das últimas 5 décadas, de muitos pontos do que foi proposto pela teoria do capital humano.

O que se discute é a associação entre a educação, o desenvolvimento econômico (crescimento da produtividade), a mão de obra para os mercados de trabalho e a manutenção do sistema capitalista, em sociedades que conferem destaque particular a certas formas de conhecimento, a exemplo das novas tecnologias da produção, da informação e da comunicação de massa (que muitas vezes disputam com os trabalhadores os postos de trabalho).

Para Frigotto (2008) e Minto (2005), o maior problema dessa teoria e as suas configurações posteriores, que acaba por atribuir o sucesso ou o fracasso dos indivíduos às suas qualificações e competências técnicas pessoais, na busca pela empregabilidade<sup>20</sup>, e diante das relações fortemente desiguais de poder nas sociedades capitalistas, trata-se da desconsideração referente à luta entre os distintos grupos sociais (de classes), cuja finalidade consiste na conservação do *status quo* que impeça, especialmente pelos mecanismos ideológicos<sup>21</sup> (LIMA, 2007; MÉSZÁROS, 2008).

A necessidade do aprendizado ao longo das vidas de todos os indivíduos é associada preferencialmente ao consumo do conhecimento para que os trabalhadores possam ser tornar empregáveis, com eficiência e flexibilidade, nos mercados de trabalho<sup>22</sup>, diferenciando-se de uma pro-

---

<sup>20</sup> Além de não haver emprego para todas as pessoas, pelas necessidades dos chamados “exércitos de reserva” nos mercados de trabalho, a precarização de muitos de seus postos, segundo Antunes (2009), tem aumentado nas últimas décadas.

<sup>21</sup> Apesar de os autores não levarem em consideração as diversas formas de resistência, um trabalho interessante sobre o poder de violência simbólica no sistema capitalista está em Bourdieu e Passeron (1975). Mesmo assim, Bourdieu (2007) afirmou que a violência simbólica não pode ser exercida sem a complacência do violentado.

<sup>22</sup> Ideia em consonância, em parte, com aquelas que foram difundidas pelos documentos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, que vimos na seção anterior.

posta de educação em longo prazo, agora entendida como a busca da emancipação humana, individual e coletiva, além da superação, conforme as limitações pessoais, das barreiras que permitam a construção de sociedades que privilegiem a solidariedade social, o bem comum e a redução das discrepantes relações de poder.

Com isso, dada a correlação entre a educação e os mercados de trabalho, mediante os critérios da competição, do individualismo, da competência, da flexibilidade, da eficiência, etc., para atender às diversificadas normas de qualidade nos processos produtivos, aparece um dos fortes motivos para que o ensino superior do setor privado particular tenha obtido a relevante expansão nas duas últimas décadas no país, pois a possibilidade de crescimento do setor público entra em conflito com as suas receitas orçamentárias historicamente comprometidas.

Esse processo de formação humana conta com um importante aliado, nas diversas áreas do conhecimento, de forma explícita ou implícita, por meio dos parâmetros curriculares adotados. Apple (1979) usou o termo currículo oculto para se referir aos mecanismos de um capital cultural que não se fazem claros nas relações de ensino e de aprendizagem, mas que estão constantemente presentes no cotidiano das instituições, em todos os níveis de ensino, aliado às finalidades mercadológicas para a manutenção e o desenvolvimento do sistema capitalista.

As questões curriculares dialogam com os universos da vida material e imaterial, e nesse último, leva à concepção e à difusão de símbolos que formam “sentidos, significados e conceitos” (SUÁREZ, 1999, p. 266), cuja influência se faz presente nas maneiras de pensar, de agir e de se comportar, ou seja, nos hábitos e nas normas adotadas por cada indivíduo durante as suas vivências, bem como no âmbito da esfera coletiva.

Para esse autor, e muitos outros de tendência crítica, o que predomina, de maneira geral, nas diretrizes curriculares é a supremacia (o que não quer dizer exclusividade) das ideias e dos valores dos grupos dominantes (com maior acesso ao poder), cuja principal função consiste na busca das estratégias de homogeneização dessas ideologias nos contextos

sociais, mesmo que imersas em contradições e em conflitos, para fazer com que os chamados dominados pensem e tenham atitudes práticas semelhantes àsquelas dos dominantes.

Claro que os casos dependem das possibilidades oferecidas pela trajetória de cada pessoa, mas o fato de o dominado pensar como o dominante, faz com que se torne mais fácil a manutenção e a perpetuação das estratégias de dominação, ou seja, procura-se a despolitização de algo que é inerentemente político e associado ao processo histórico de constituição das sociedades humanas.

Uma crítica para a crítica que é possível de ser feita consiste no fato de uma suposta manipulação passiva com relação aos dominados. Ao explorado e a nenhuma pessoa se deve retirar, ou subjugar, um dos fundamentais atributos de nossa espécie, que é a de raciocinar e de formular pensamentos, mesmo que com poucos subsídios para poder explicar as variadas questões. Ninguém mais do que o dominado para poder reconhecer a exploração.

O fenômeno em destaque é que o universo criado e disponível, o que inclui a educação, de forma majoritária nos contextos sociais acaba por levar à escolha das regras para a garantia das relações fortemente desiguais de poder, quer dizer, prefere-se sim pensar quase sempre como dominante, mas viver como dominado, ao invés de se buscar alternativas para amenizar as estratégias de dominação.

Dentro das características associadas às resistências, também por meio do currículo se pode encontrar um parceiro para o processo de formação humana, que permite a constituição da própria crítica às características do *status quo* vigente. Mas para Apple (1989), não é incomum que as contestações acabem por sustentar o processo reprodutivo, ou o reforce de forma parcial.

Mediante o respaldo de dados estatísticos que mostraram as diferenciações na renda média dos indivíduos, como foi abordado no capítulo 1 e conforme os diferentes anos de escolaridades dos variados grupos sociais, justifica-se que o ensino superior, como o fez Sampaio (2000, p.

250) “efetivamente contribuiu, e ainda está contribuindo, para aumentar e diversificar os segmentos de jovens que chegam às universidades”, e é por meio de tal setor que se tem correlacionado a ideia de ampliação da democratização do acesso a esse nível de ensino.

Mesmo que a afirmação acima tenha sido feita no final do século XX, e ainda mais com o advento da primeira década do século XXI, que consubstanciou a expressiva expansão do ensino superior no setor privado particular no país, não há como negar a diversificação e o crescimento do acesso (bastante insuficiente) a esse nível de ensino para as camadas populacionais de menor poder aquisitivo.

A autora também confrontou uma das teses estabelecidas pelo Banco Mundial, a do elitismo econômico no ensino superior do setor público, em contraste com um setor privado que serviria para acolher, em grande parte, os indivíduos com baixa renda familiar. Subsidiada por referenciais numéricos, para aquele período, mostrou que os índices para os 2 setores seriam semelhantes, ou seja, algo entre 55,0 a 60,0% para os grupos de renda familiar mediana (de 6 a 10, e mais de 10 a 20 salários mínimos), e de 30,0 a 35,0% para os grupos de renda familiar mais alta (acima de 20 salários mínimos).

Por esses números, o que se pode concluir é que as pessoas com renda familiar mais baixa, no final do século XX e início do século XXI, preenchiam um pequeno percentual das vagas tanto nas IES do setor público quanto do setor privado. Em 2010, ainda que com um crescimento próximo a 100,0% na sua participação no ensino superior desde 2006, segundo Braga (2010), os indivíduos com a renda familiar de 2 a 4 salários mínimos abrangiam apenas 4,6% do total.

O elitismo no ensino superior brasileiro está também associado às questões econômicas, mas a fundamentação de que o setor público engloba com maior proporção em seus espaços pessoas com a renda familiar muito mais alta do que no setor privado não se faz coerente. Como mostram os dados, pessoas com baixa renda familiar têm dificul-

dades em acessar o ensino superior não só no setor público, mas também no setor privado.

Das matrículas no ensino superior do setor privado, particularmente nos últimos anos e principalmente em grandes IES com finalidades lucrativas, as políticas de renúncia fiscal, de bolsas de estudos e de crédito educativo têm se apresentado como alternativas de destaque tanto para o acesso dos indivíduos que conseguem passar pelos requisitos exigidos por elas quanto para a garantia das taxas de lucratividade de tais instituições. Na próxima subseção, retorna-se ao FIES e ao PROUNI, com destaque para a análise de alguns dados estatísticos.

### 3.2.1 O FIES e o PROUNI: políticas públicas para o favorecimento do setor privado

Com relação ao FIES, de 2008 a 2012, o programa obteve um acréscimo em suas receitas executadas financeiramente, em valores não inflacionados, de aproximadamente 206,2%, quando passou de R\$ 1,064 bilhão, no primeiro ano, para R\$ 3,258 bilhões, no último, como mostra a Tabela 30.

TABELA 30: Novos contratos, número total, além da execução financeira (em R\$) do Fundo de Financiamento Estudantil (2008/2010/2012)

2008			2010			2012		
Novos	Total	Recursos executados	Novos	Total	Recursos executados	Novos	Total	Recursos executados
32.384	473.340	1.064.059.301,00	75.932	531.987	1.562.205.148,00	368.841	914.195	3.258.530.248,23

Fonte: MEC (2008a/2010d/2012b).

Dados disponíveis em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14949&Itemid=1064](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1064)>.

Quanto aos recursos financeiros, corresponderam àqueles que foram gastos, mas não aos que foram disponibilizados para o FIES nos respectivos anos, onde se pode acrescentar a rubrica “restos a pagar”. Pelos números, pode-se perceber o importante incentivo da União para o financiamento do ensino superior no setor privado, cujas mudanças no

Fundo vêm sendo promovidas por uma série de medidas legislativas nos últimos anos.

O número de novos contratos no FIES, de 2008 a 2012, chegou a um crescimento de aproximadamente 1.039,0%, ao sair de pouco mais de 30 mil, no primeiro ano, para mais de 360 mil, no último. A quantidade total de contratos teve um aumento de 93,1%, no período referenciado, quando ultrapassou a casa dos 900 mil, em 2012. Em 2011, 73,4% de todas as IES do setor privado (1.528) participaram do Fundo.

Conforme Máximo (2014), os contratos totais do FIES foram de aproximadamente 1,143 milhão para o ano de 2013, cujo orçamento (recursos disponibilizados) ultrapassou os R\$ 5,2 bilhões (MEC, 2012b). Se em 2009, 2,4% dos ingressantes nas IES do setor privado se matricularam tendo esse benefício, em 2013, esse percentual subiu para 30,0%. Ainda, convém lembrar as duas aberturas de crédito extraordinário nos 4 primeiros meses de 2014, que abrangeram mais de R\$ 7,4 bilhões para o Fundo.

Para as bolsas de estudos do PROUNI<sup>23</sup>, de 2005 a 2013, o Gráfico 44 apresenta os números ofertados em cada ano. Dessa forma, perceba-se que o ano de 2012 foi o que teve os maiores índices e, quando comparado a 2005, o aumento foi de aproximadamente 153,4%.

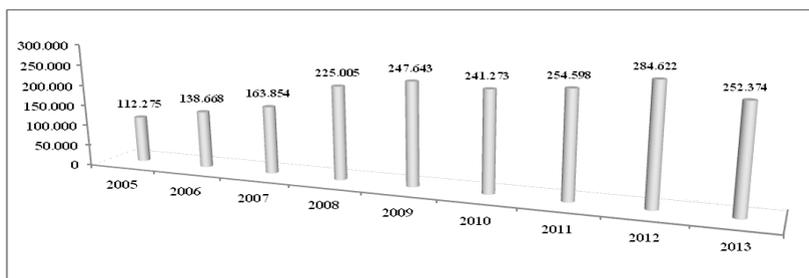


GRÁFICO 44: Número de bolsas do Programa Universidade para Todos ofertadas por ano, de 2005 a 2013

Fonte: <<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>>.

<sup>23</sup> Além de o Programa permitir a participação não só das universidades, mas de outras organizações acadêmicas no âmbito do ensino superior, também não é para todos, já que estabelece critérios e restrições para que os indivíduos possam ser contemplados com os seus benefícios.

De 2012 para 2013, ocorreu uma redução de aproximadamente 11,3% na oferta de bolsas do PROUNI. Mesmo assim, os números ofertados não querem dizer que foram preenchidos. Em 2009, 35,0% das bolsas não foram ocupadas, e aquelas que o foram representaram 4,3% de todas as matrículas nas IES do setor privado (CARVALHO, 2011b).

Para o total de bolsas em utilização do PROUNI, de 2010 a 2013, o Gráfico 45 mostra um crescimento de aproximadamente 19,2%, quando saiu de 433,7 mil, no primeiro ano, para 516,8 mil, no segundo. Desse último total, onde participaram 1.321 IES do setor privado, algo em torno de 66,0% foi destinada àquelas com fins lucrativos, 27,0% para as beneficentes de assistência social, e 17,0% para as sem fins lucrativos.

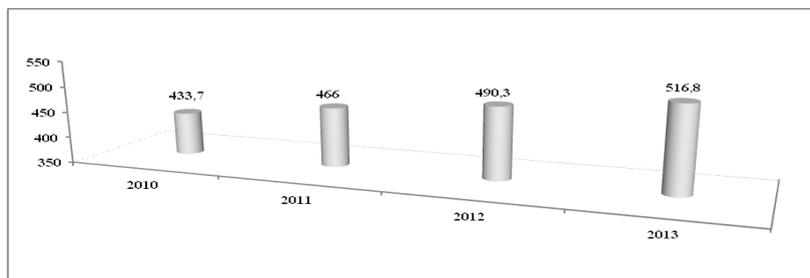


GRÁFICO 45: Número total (em mil) de bolsas utilizadas no Programa Universidade para Todos, de 2010 a 2013  
Fonte: Máximo (2014).

No acumulado de 2005 até o segundo semestre de 2013, segundo o MEC, das 1.273.665 (um milhão, duzentos e setenta e três mil, seiscentos e sessenta e cinco) bolsas distribuídas pelo PROUNI, aproximadamente 50,0% foram direcionadas para a região Sudeste, 19,0% para a região Sul, 15,0% para a região Nordeste, 10,0% para a região Centro-Oeste, e 6,0% para a região Norte<sup>24</sup>.

Desse total, aproximadamente 68,6% (873.648) corresponderam a bolsas integrais, enquanto 31,4% (400.017) a bolsas parciais. Ainda, considerando o mesmo montante, 86,0% (1.095.480) foram para o ensino presencial, e 14,0% para o ensino a distância (178.185).

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>>.

Com relação à cor da pele, aproximadamente 46,5% (593.027) foram destinadas para os brancos, 37,3% (473.976) para os pardos, 12,5% (159.053) para os pretos, 1,8% (22.716) para os amarelos, 0,1% (1.706) para os indígenas, e 1,8% (23.187) para os que não informaram algum tipo de raça/cor.

Por meio da reunião de todos os contemplados com o FIES e com as bolsas do PROUNI, para o ano de 2013, esse montante representou aproximadamente 31,0% de todas as matrículas nas IES do setor privado (MÁXIMO, 2014).

O Gráfico 46 destaca o valor (R\$ mil), em números não inflacionados, para a renúncia fiscal associada ao PROUNI, nos anos de 2006, 2008, 2010, 2012 e 2013. Assim, o aumento foi de aproximadamente 182,6%, com um montante pouco acima de R\$ 265,0 milhões, no primeiro ano, que alcançou mais de R\$ 750,0 milhões, no último.

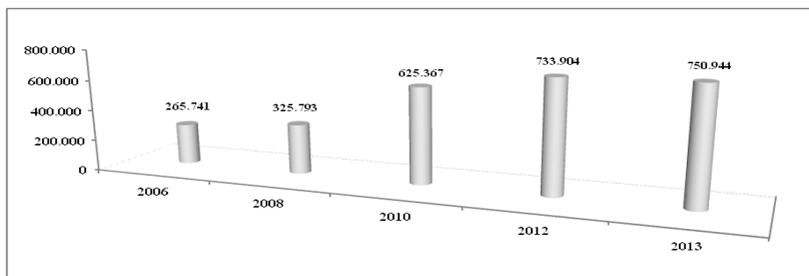


GRÁFICO 46: Desoneração fiscal associada ao Programa Universidade para Todos (2006/2008/2010/2012/2013) - em R\$ mil

Fonte: Secretaria da Receita Federal (SRF, 2014).

A isenção fiscal referente ao IRPJ, que em 2013 foi de aproximadamente 42,1% (R\$ 316.058 mil), em relação ao total, concedida ao PROUNI, deixou de incidir sobre a vinculação constitucional (art. 212 da CF/1988) de 18,0% da receita de impostos a serem gastos pela União com a despesa educacional<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Outro imposto de competência da União consiste no Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), mas para imóveis situados nas zonas rurais. Como provavelmente não há IES do setor privado nessas áreas, mas apenas nos centros urbanos, os documentos consultados na SRF não apresentam tal discriminação.

No ano de 2013, enquanto o governo federal alocou algo em torno de R\$ 12.990.558 mil com as rubricas: 1) educação superior (graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão); e 2) educação profissional e tecnológica; a soma dos recursos disponibilizados (executados mais os restos a pagar) para o FIES e a desoneração fiscal com o PROUNI correspondeu a 45,8% desse valor, ou seja, atingiram R\$ 5.951.000 mil (MEC 2012b).

Dessa forma, apenas essas duas políticas públicas abrangeram quase a metade dos gastos da União com o ensino superior<sup>26</sup> no setor público. Mediante essas características, surge a defesa de alguns grupos para a privatização do espaço público que, pelos recursos financeiros que são gastos com a sua manutenção e o seu desenvolvimento, poderia permitir um acesso muito maior do que proporciona caso fossem aplicados no ensino superior do setor privado.

Como vimos com relação aos reduzidos índices de acesso ao ensino superior para os indivíduos pertencentes às famílias com baixa renda financeira, Corbucci (2004) chamou a atenção para o fato de o PROUNI se constituir numa alternativa, mesmo que bastante incipiente, de redistribuição indireta de recursos, pois caso fossem recolhidos pelo governo federal, não quer dizer que seriam gastos com esses grupos populacionais favorecidos pelo Programa.

Quando comparado com os gastos nas matrículas do ensino superior no setor público, o governo federal consegue promover o maior acesso no setor privado; tem diminuído o déficit histórico para a demanda associada a esse nível de ensino, com a inclusão de parcelas populacionais com menor poder aquisitivo, sob o discurso da ampliação da democratização e da justiça social; além de atender, em parte, às reivindicações dos grupos de interesse privado, na busca de reduzir, para muitos casos, os elevados índices de inadimplência e de vagas não ocupadas nas IES desse setor.

---

<sup>26</sup> Conforme os dados que constam no portal da transparência do governo federal, por meio do site: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/>>. Também merece a ressalva de que o ensino profissional e o ensino tecnológico abarcam o ensino médio, e não apenas o ensino superior; mesmo assim optei pela utilização dos dados e, com isso, a proporção é maior do que os quase 50,0% mencionados.

Mais uma vez aparece o tema da qualidade educacional, particularmente para o ensino superior. De acordo com Castro e Mariz (2013), 1.034 (aproximadamente 8,5%) dos 12.159 cursos de graduação que participaram da edição do PROUNI em 2012 haviam obtido resultados insuficientes nas avaliações mais recentes promovidas pelo MEC e, portanto, não poderiam estar participando do Programa.

Assim, sustenta-se o argumento de que uma quantia não desprezível dos recursos públicos estaria financiando, em parte, o setor privado e de baixa qualidade, ainda que muitos indivíduos provavelmente não fossem chegar a esse nível de ensino sem o Programa. Na próxima subseção, explora-se um pouco mais o debate em torno da qualidade associada ao ensino superior.

### **3.2.2 Breves considerações sobre a qualidade**

Em torno dessa problemática, o mais comum é encontrar os parâmetros sobre o debate da qualidade no ensino superior calcados nas regras estabelecidas pelo MEC, mediante os seus sistemas de acreditação, de avaliação e de supervisão institucionais padronizados, para fins comparativos, que têm sido aplicados para esse nível de ensino nas duas últimas décadas.

Para falar da qualidade há a necessidade do estabelecimento de critérios. Se o Poder Público é o responsável pela regulação, pela supervisão e pela determinação das principais referências de qualificação para o ensino superior no país, dentro do eixo maior das reformas contemporâneas do Estado, não há dúvidas de que questões distintas, com destaque para as econômicas, também fazem parte do processo.

Por isso os conflitos sobre o que pode ser ou não considerado como de qualidade, dentro dos embates entre o público e o privado. Dessa forma, surge a necessidade dos processos de acreditação, de avaliação e de supervisão por parte do Estado ou de instituições por ele credenciadas (a exemplo do INEP, do CNE e da CAPES), pois sob as regras do “livre”

mercado, alguns resultados chegariam a ser ainda piores do que têm sido apresentados para determinados casos (que não são poucos) no ensino superior brasileiro. Nas palavras de Kinser (2013, p. 1, tradução minha):

Grande parte das críticas no ensino superior com fins lucrativos depende de um pressuposto associado a uma tensão inevitável entre a qualidade e o lucro. Essa tensão normalmente é enquadrada no sentido de que a busca pelo lucro está diretamente ligada à redução da qualidade, exigindo a compensação pelos regulamentos externos, e explicitamente imposta por salvaguardas internas. Uma instituição de ensino irá ter maior lucro, em outras palavras, se proporcionar menor qualidade. O ambiente regulatório é, portanto, uma condição necessária contra essa possibilidade, estabelecendo um piso de qualidade.

Para Fonseca e Oliveira (2008), a diversificação e a diferenciação para essa modalidade de ensino no país, que aumentou depois da segunda metade dos anos de 1990 (pós LDB/1996), seria um dos entraves para a definição e a garantia da qualidade.

Assim, o termo qualidade aparece como conceitualmente amorfo, e a sua atribuição irá depender dos referenciais adotados, bem como por quem os acolhe. Quando os critérios estão associados de forma arraigada às regras de mercado, tendo em vista as questões da empregabilidade, da competitividade, da produtividade, da gestão empresarial e da eficiência que marcam o sistema capitalista, importam mais os resultados para a qualificação do que os seus princípios. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 98):

Um modelo de avaliação coloca-se a serviço da configuração de um pretendido modelo de educação. Por sua vez, um modelo de educação serve a uma concepção de sociedade e a uma visão de futuro. Todo segmento hegemônico de uma sociedade e de um Estado cria os instrumentos adequados para a configuração geral almejada. Em outras palavras, desenvolve instrumentos adequados à imposição de seus interesses e das mudanças de formas e conteúdos sociais, ainda que o novo produzido muitas vezes seja conservador e regulador.

Por essa direção caminha boa parte da literatura crítica que debate com o ensino superior no país, e os sistemas de acreditação, de avaliação

e de supervisão dos últimos anos, como o ENC e o SINAES<sup>27</sup> acabam por reforçar a manutenção das regras para as fortes desigualdades sociais, mesmo que tenha havido avanços nos mecanismos propostos pelo segundo, quando comparado ao primeiro. Num processo de avaliação em massa, caracteriza-se a qualidade para as IES como um “mecanismo de seleção, certificação, classificação, regulação, controle e monitoramento” (PEIXOTO, 2004, p. 173).

Contudo, quando se quer auferir qualificação ao ensino superior, na comparação para as IES e os seus cursos tanto dentro quanto entre o setor público e o setor privado, sobretudo por falta de melhores alternativas, usam-se os resultados estabelecidos pelos sistemas de acreditação, de avaliação e de supervisão das instituições do Estado ou aquelas por ele autorizadas.

Como as instituições no primeiro setor, particularmente algumas universidades – que tem parte de suas autonomias comprometidas, pois geralmente precisam se adequar a certos conteúdos curriculares e métodos pertinentes às práticas de acreditação, de avaliação e de supervisão – tendem a receber melhores conceitos do que no segundo, justifica-se assim a sua melhor qualidade, mesmo que os interesses privados insiram cada vez mais força nos espaços públicos.

Alguns números ajudam a entender melhor a questão. No ano de 1996, durante a primeira edição do ECN (Provão), foram convocados os estudantes do último período das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil, que totalizaram aproximadamente 55 mil. Em 2002, já havia 24 áreas e quase 396 mil estudantes, o que demonstrou o seu importante crescimento e o poder do MEC na condução dos processos de avaliação e de controle para as IES no país (CUNHA, 2003; MINTO, 2005).

Ainda segundo os autores acima, em 2002, apenas 12 cursos de graduação (de um total de 5.030), nas áreas de matemática e de letras acabaram recebendo avaliações negativas nas condições de oferta, não

---

<sup>27</sup> Para a ampliação do entendimento sobre as políticas públicas para a acreditação, a avaliação e a supervisão das IES no país, ver Barreyro e Rothen (2011) e Squissardi (2009).

podendo realizar novos processos seletivos, e isso após 5 resultados insuficientes consecutivos. Contudo, as medidas punitivas não foram aplicadas, por decisão judicial, depois dos recursos apresentados pelas IES e, durante os governos FHC, só uma universidade na cidade do Rio de Janeiro tinha perdido a sua autonomia e deixou de pertencer a essa forma de organização acadêmica.

Diante da expressiva expansão do setor privado nesse período, em especial do segmento particular, e do significativo número de IES e de cursos espalhados pelo país, há boas razões para acreditar que os cursos que mereceriam resultados negativos fossem bem acima de 12, até mesmo pelos resultados insatisfatórios que veremos adiante com alguns dos dados para o SINAES.

Cabe relembrar que o artigo 46 da LDB/1996 (em seu *caput* e no § 1º) determinou a limitação dos prazos para o credenciamento das IES, cuja renovação teria de ser feita depois de um processo avaliativo. Quando da apresentação de resultados insatisfatórios pela instituição, caberia um período estabelecido para a reversão dos problemas identificados pela avaliação e, depois da reavaliação, se ainda permanecessem as deficiências, poderia ocorrer a desativação dos cursos e das habilitações, a suspensão temporária da autonomia (caso coubesse), bem como o descredenciamento institucional.

Muitas IES e as suas entidades representativas, tanto do setor público quanto do setor privado se manifestaram contrariamente ao ENC, mas com destaque para o segundo setor, pois os resultados negativos poderiam gerar não só as punições governamentais, mas também a fuga de parte de seu público alvo.

Contudo, de acordo com AMARAL (2009, p. 326), ao se referir também ao SINAES, ressaltou que tem havido “ações positivas nas IES privadas como resultado dos exames nacionais. A exposição na mídia para aquelas IES que ficaram com resultados negativos propicia uma melhor formação dos professores e uma melhoria em bibliotecas e laboratórios”.

Em 1996, aproximadamente 2.200 (4,0% do total de 55 mil) estudantes entregaram a prova do ENC em branco e receberam a nota zero, quando aderiram ao boicote proposto pela UNE (CUNHA, 2003). Os números permitem concluir que pelo tamanho da adesão (pelo menos por parte dos alunos), as críticas não foram assim tão severas.

Já a professora Eunice Durham, que fez parte da equipe do governo FHC, na área educacional, defendeu o ENC - apesar de alguns problemas para um inicial processo de medição da qualidade do ensino superior no país, subsidiado pelo desempenho -, e pelo menos na esfera popular, afirmou que o Provão tinha recebido importante apoio.

No que diz respeito aos estudantes que participaram do Provão, com relação ao apoio, a exemplo do ano de 1996, a afirmação da autora não parece razoável, e a extensão ao popular causa dúvidas. Nesse período, menos de 10,0% dos indivíduos na faixa etária de 18 a 24 anos conseguia acessar o ensino superior, tanto no setor público quanto no setor privado. Diante de tão baixa parcela da população brasileira e onde a grande maioria fora desse nível de ensino provavelmente não tinha ouvido falar do ENC, fica difícil considerar que defendiam algo que desconheciam.

Para o SINAES, implantado pelo governo do PT na gestão Lula, a professora fez muitas críticas quanto à baixa clareza de seu sistema de avaliação, cujos índices chegam a mesclar diferentes variáveis e, por isso, não podem ser comparáveis na esfera institucional, mas sim quanto aos estados ou às regiões, ao contrário do Provão. O que de melhor foi feito para o primeiro consistiu na aplicação dos exames do ENADE, os quais apresentam boa semelhança com o ENC (DURHAM, 2010).

Segundo Aguiar (2013), após o SINAES, as medidas punitivas para os resultados insatisfatórios foram mais bem aplicadas no governo Lula, do que no governo FHC, principalmente depois que entrou em vigor o Decreto nº 5.773/2006, que dispôs sobre as funções de regulação, de supervisão e de avaliação nas IES e seus cursos de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Pelos dados apresentados pela autora, desde o início do SINAES até o começo do ano de 2010, aproximadamente 20.000 vagas haviam sido suspensas para 89 cursos de Direito supervisionados, dos quais 2 chegaram a ser fechados. Para o ensino a distância, das 38 IES supervisionadas, uma havia sido descredenciada, no caso, a Universidade do Tocantins (em 2009), e duas estavam em processo administrativo para o descredenciamento. Nesse processo, 3.800 polos de apoio presencial tinham sido fechados e também 20.000 ingressos suspensos.

Em 2011, agora no governo Dilma, mais 11.000 vagas foram fechadas nos cursos de Direito; 1.287 nos cursos de Serviço Social, de Fonoaudiologia e de Educação Física; 2.794 nos cursos de Biomedicina, de Fisioterapia e de Nutrição; 4.000 nos cursos de Enfermagem, de Farmácia e de Odontologia; além de 516 nos cursos de Medicina. No ano seguinte, foi a vez da Universidade São Marcos passar pelo processo de descredenciamento<sup>28</sup>.

Os próximos dados mostram os indicadores de qualidade publicados pelo MEC, em 2012, referentes ao ensino superior para o ano de 2011. O Gráfico 47 apresenta os conceitos do ENADE, numa escala de 1 a 5. Os cursos com o conceito 3 foram os que mais apareceram, seguidos por aqueles com conceito 2 e com conceito 4.

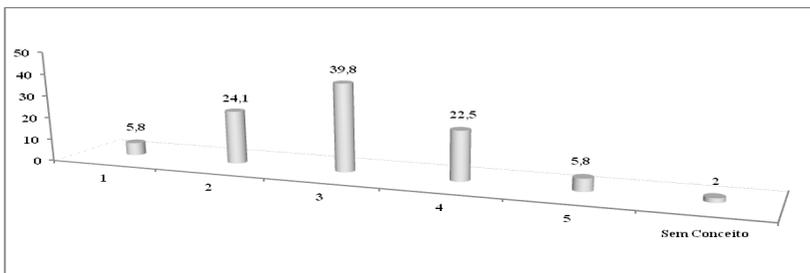


GRÁFICO 47: Conceitos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para o ano de 2011 (%)

Fonte: MEC (2012a).

<sup>28</sup> No ano de 2007, das 303 IES que possuíam a prerrogativa da autonomia universitária, ou seja, as universidades e os centros universitários, 123 (aproximadamente 40,6%) não cumpriam as determinações legais associadas à titulação e ao regime de trabalho de seu corpo docente (MEC, 2010c). Outra problemática associada ao trabalho docente se trata da sua precarização no ensino a distância, além da massificação e da minimização da formação humana para essa modalidade de ensino como um todo (ALONSO, 2010).

Os números correspondem à avaliação de 8.665 cursos, que computaram 7.576 Unidades de Cálculo para as áreas de Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins, além dos cursos tecnológicos de Controle e Processos industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial, realizada em 1.387 IES.

Para o ENADE, os conceitos não foram discriminados tendo em conta o setor público e o setor privado, enquanto que para o CPC e o IGC tivemos essa distinção, também na escala de 1 a 5. O Gráfico 48 trás os índices para o CPC, referentes ao ano de 2011. Como foi possível perceber, o conceito 3 foi o que esteve mais presente tanto nas IES do setor público quanto do setor privado.

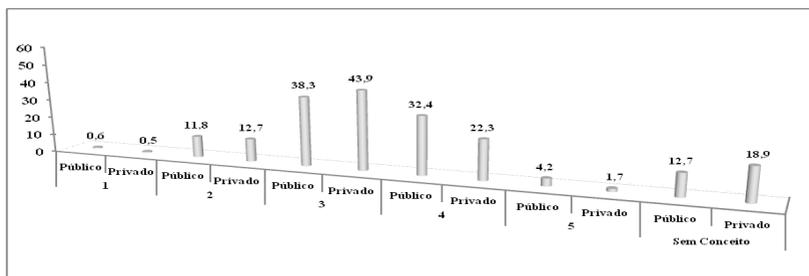


GRÁFICO 48: Índices do Conceito Preliminar de Curso para o ano de 2011 (%)

Fonte: MEC (2012a).

Por fim, dos dados para o IGC, também prevaleceu o conceito 3, tanto no setor público quanto no setor privado, conforme o Gráfico 49, seguido pelos conceitos 4 e pelo conceito 2.

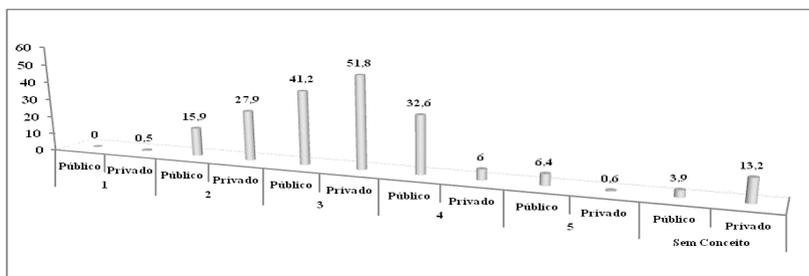


GRÁFICO 49: Conceitos associados ao Índice Geral de Curso para o ano de 2011 (%)

Fonte: MEC (2012a).

Mesmo que se possam levantar dúvidas quanto aos mecanismos de avaliação sobre a determinação da qualidade, colocados pelos órgãos reguladores, o que parece bastante pertinente, os dados por eles apresentados nos dizem que há poucas IES de máxima excelência (com conceito 5) no país, de acordo com os seus próprios critérios e os limites (como as áreas de concentração) contidos no documento do MEC para o referido ano.

Diante desse cenário, sobrepõe-se um tipo de qualidade medida e determinada por índices quantitativos, como no caso do número de trabalhos publicados e citados; das pesquisas em andamento ou concluídas; da infraestrutura (bibliotecas, laboratórios, etc.); da titulação dos docentes; do cumprimento das diretrizes curriculares; da quantidade de concluintes nos cursos; entre outros. Esses parâmetros, bastante gerais, levam à produção de *rankings* que disponibilizam informações para os Poderes Públicos, bem como para os consumidores/clientes no mercado da educação (DIAS SOBRINHO, 2003, 2011).

A busca pela formação crítica e pela emancipação humana é colocada como indissociável do tripé ensino, pesquisa e extensão, o que ajudaria a caracterizar a qualidade como finalidade pública, conforme os parâmetros estabelecidos, e costuma ocorrer majoritariamente em determinadas IES do setor público, particularmente nas universidades, as quais alocam mais recursos financeiros em tais atividades e tem um gasto *per capita* por aluno maior quando comparado ao setor privado.

Se nem todos os indivíduos querem partir, por exemplo, para o âmbito da pesquisa, quando optam por cursar uma graduação, pelo menos as instituições deveriam oferecer essa atividade, para que as decisões pudessem ser tomadas diante do que se tivesse disponível.

Como essa iniciativa necessita de maiores investimentos financeiros em recursos materiais e humanos, e provavelmente viria a reduzir as margens de lucro em IES particulares do setor privado, que predominam no ensino superior brasileiro, sobretudo dos grandes conglomerados empresariais formados recentemente, e interferiria nas estratégias de

gestão, a exemplo do aumento das mensalidades escolares, a pesquisa não se constitui então como uma das prioridades nesses espaços.

A própria CF/1988 priorizou o desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades, e a legislação posterior, em menor escala, nos centros universitários. Apesar de não ser maioria quanto às organizações acadêmicas no ensino superior brasileiro, essas IES abarcam o maior número de matrículas e, mesmo que tais atividades deixem a desejar em muitos espaços do setor público, no setor privado, em especial o particular, as deficiências são ainda maiores, o que fere as regras legislativas.

Daí a luta de alguns grupos sociais, principalmente daqueles com estreita ligação com os espaços públicos, pela ampliação e pelo desenvolvimento do ensino superior no setor público, bem como a constituição de um processo educacional, técnico e ético que extrapole os preceitos das regras mercadológicas capitalistas, tornando-o menos individualista e mais solidário, autônomo e equitativo, que contribua para amenizar as discrepâncias nas relações sociais de poder.

Sem a ampliação do pensamento crítico, e de uma criticidade não apenas do outro, mas principalmente de si mesmo, fica difícil deter o crescimento da perspectiva que associe a qualidade e os interesses de mercado, como ocorre com destaque no ensino superior particular do setor privado, que teve um processo de expansão pouco ordenado no período recente.

Por fim, para encerrar este capítulo e antes da análise das 3 empresas educacionais selecionadas, na próxima subseção são abordados alguns aspectos para o tema da financeirização do capital associada a esse nível de ensino no Brasil.

### **3.2.3 A financeirização do capital no ensino superior**

A expansão da financeirização do capital pode ser considerada como uma fase do sistema capitalista, onde as negociações nos mercados financeiros foram aumentadas de forma considerável na economia mundial, e

cuja primazia para o seu significativo crescimento foi conduzida, a partir dos anos de 1970, pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, com o aparecimento de novos instrumentos financeiros.

Como exemplos desses últimos, citam-se a desregulamentação dos mercados de capitais e financeiros, ou a ampliação dos instrumentos de derivativos, de securitização, de contratos futuros, entre outros<sup>29</sup>. Com isso, a educação é apenas mais um dos setores que se enquadram dentro desse processo, particularmente de maneira recente.

Antes de tratar das questões nacionais, que em muitos pontos tem relações estreitas com as internacionais, abre-se a discussão em alguns parágrafos para a experiência dos Estados Unidos, país pioneiro na financeirização do capital no ensino superior desde o início dos anos de 1990. A intenção não é a de começar uma descrição e a caracterização sobre os modelos de ensino superior norte-americano, em especial no setor com finalidades lucrativas, mas sim separar certos pontos que podem ser pertinentes para os objetivos deste tópico.

A primeira empresa educacional a abrir o seu capital, conhecida como *Initial Public Offering* (IPO), ou Oferta Pública de Ações (OPA), numa bolsa de valores<sup>30</sup> foi a *Devry Education Group, Inc.*, em 1991, na *National Association of Securities Dealers Automated Quotations* (NASDAQ). Essa abertura geralmente permite a capitalização de importantes somas de recursos financeiros, que muitas vezes são gastos nos processos de aquisições e de fusões<sup>31</sup> com outras empresas, ou na reestruturação e na abertura de novas unidades para a expansão do negócio.

No ano de 1995, as ações da *Devry* começaram a ser negociadas na *New York Stock Exchange* (NYSE) – Bolsa de Valores de Nova York -, e no ano seguinte na *Chicago Stock Exchange* (Bolsa de Chicago). Também

---

<sup>29</sup> Para expandir o estudo sobre o tema, na perspectiva crítica, podem-se consultar alguns autores, como Almeida Filho e Paulani (2011); Arienti e Inácio (2010); Belluzzo (1997); Chesnais (1996, 1998, 2005); Coutinho e Belluzzo (1996); Fiori (1997); Garagorry (2007); Gonçalves (1999); Guttmann (2008); Harvey (2010, 2011); e Teixeira (2007).

<sup>30</sup> Além dos Estados Unidos e do Brasil, países como a África do Sul, a Índia e o Reino Unido também possuem empresas educacionais comercializando as suas ações em bolsas de valores (BALL, 2005; MORETTI, 2013).

<sup>31</sup> Sobre o tratamento, de forma geral favorável ao tema associado às fusões e às aquisições, sugere-se a consulta de Barros (2001, 2003); Brito, Batistella e Famá (2005); Camargos e Barbosa (2009, 2010); Matias e Pasin (2001); Miranda e Martin (2000); Pinto Jr e Iooty (2005); e Tanure e Cançado (2005).

se pode citar outras empresas educacionais, a exemplo do *Apollo Educational Group, Inc.*, que realizou a sua OPA em 1994 na NYSE. Em 2011, esse grupo, que atuava também na Europa, Chile, México e Índia teve uma receita líquida de US\$ 4,7 bilhões e um valor de mercado estimado em US\$ 2,29 bilhões (SOUSA, 2012).

Em pesquisa feita no endereço eletrônico<sup>32</sup> da NASDAQ, no dia 15 de maio de 2014, para o setor *schools* havia 25 empresas listadas. Moretti (2013), em consulta semelhante no final de novembro de 2012, encontrou 27 empresas.

O grupo *Apollo*, segundo Carvalho (2012), iniciou a sua OPA ao preço de US\$ 2,0 por ação, e no período de 20 anos obteve uma valorização acima de 1.300,0%, pois em 15 de maio de 2014, as suas ações estavam sendo comercializadas na NASDAQ a um valor próximo de US\$ 29,0. A *Strayer Education, Inc.* realizou a sua OPA em 1996, ao preço de US\$ 10,0 por ação (MOREY, 2001) e, na data acima, tinha sido comercializada a US\$ 56,0 (alta de 460,0%, em 18 anos).

Em 2009, a capitalização das 12 maiores empresas no ensino superior norte-americano com finalidades lucrativas alcançou US\$ 30,6 bilhões, e os preços de suas ações, de forma geral, continuaram em ascensão mesmo durante a crise financeira iniciada em 2008 nos Estados Unidos. Nessa fase turbulenta, a *Grand Canyon Education, Inc.* fez a sua primeira OPA em novembro desse ano, com um preço de US\$ 12,0 por ação (BENNETT; LUCCHESI; VEDDER, 2010), que já havia chegado a US\$ 45,0, em 15 de maio de 2014, com uma alta de aproximadamente 275,0%.

Conforme os autores acima, no ano acadêmico norte-americano de 2008/2009, aproximadamente 1,8 milhão (9,2%), de um total de mais de 19,5 milhões de estudantes no ensino superior estavam matriculados em IES do setor privado com fins lucrativos, onde atingiram um crescimento de quase 600,0%, num período de pouco mais de 20 anos. Com

---

<sup>32</sup> Consultar: <<http://www.nasdaq.com/markets/barchart-sectors.aspx?page=sectors&sec=schools.sec&level=2&title=Schools>>.

relação ao número de IES nesse segmento, chegaram a quase 2.900 (mais de 40,0%) de um total próximo a 6.700.

A média de matrículas foi de aproximadamente 600 estudantes nas IES do setor privado com fins lucrativos, 2.000 nas IES do setor privado sem fins lucrativos e 7.000 nas IES do setor público. Contudo, como mostra a Tabela 31, apenas pouco mais de 0,5% das primeiras instituições reuniam algo próximo a 61,0% de todos os estudantes no segmento.

TABELA 31: Número de matrículas em 15 Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos nos Estados Unidos (2008-2009)

Instituição	Matrículas	% no total de matrículas para o setor
<i>Apollo Group</i>	395.361	21,2
<i>Education Management Corporation</i>	104.547	5,6
<i>Career Education Corporation</i>	97.645	5,3
<i>Corinthian Colleges</i>	85.029	4,6
<i> DeVry</i>	78.544	4,2
<i>Kaplan Education</i>	67.897	3,7
<i>ITT Educational Services</i>	60.890	3,3
<i>Strayer Education</i>	45.491	2,4
<i>Laureate</i>	37.201	2,0
<i>Bridgepoint Education</i>	25.746	1,4
<i>Capella Education</i>	25.245	1,4
<i>Lincoln Educational Services</i>	23.403	1,3
<i>Grand Canyon Education</i>	22.025	1,2
<i>American Public Education</i>	21.729	1,2
<i>Universal Technical Institute</i>	15.735	0,9
<b>Total</b>	<b>1.106.488</b>	<b>59,5</b>

Fonte: (BENNETT; LUCCHESI; VEDDER, 2010).

Diante da importância nos índices de crescimento de tais empresas no âmbito do ensino superior norte-americano, algumas delas têm atuado em diversos lugares do planeta, inclusive no Brasil. Como no país não há ainda nenhuma restrição quanto à participação do capital estrangeiro<sup>33</sup> nesse nível de ensino, o que remete às questões conflituosas entre os interesses nacionais e a busca por maiores taxas de lucro que possam ser

<sup>33</sup> Mais uma vez, no PL nº 7.200/2006, que ainda tramita no Congresso Nacional, consta que para a manutenção de uma IES com fins lucrativos, pelo menos 70,0% de seu capital votante associado às mantenedoras tem que pertencer a brasileiros natos ou naturalizados, o que impede também a abertura de franquias, que não cumpram as regras.

remetidas para o exterior, desde o começo dos anos 2000, várias movimentações financeiras, sobretudo aquisições<sup>34</sup> de IES têm sido realizadas no território nacional.

Em 2001, o grupo *Apollo* estabeleceu parceria com a Rede Pitágoras para a criação de suas primeiras faculdades, a qual durou até 2005, quando decidiu vender a sua participação para os fundadores da empresa que hoje é conhecida como Kroton Educacional S.A.

A CM Consultoria destacou a ampliação da participação do capital estrangeiro a partir da segunda metade dos anos 2000, quando observaram a fragmentação no ensino superior brasileiro e a possibilidade de boas taxas de retorno financeiro (CMCONSULTORIA, 2014). O Quadro 4 mostra as principais transações envolvendo empresas educacionais estrangeiras no país, para o período de 2007 a 2013.

QUADRO 4: Fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro envolvendo empresas estrangeiras (2007-2013)

Ano	Compradora	Adquirida	Aquisição	Localização	Total (R\$ mil)	Valor/Aluno (R\$)	Nº alunos
2007	<i>Laureate</i>	Universidade Anhembimorumbi	51%	São Paulo (SP)	165.000,00	-	-
2007	<i>Laureate</i>	<i>Business School</i>	-	-	-	-	-
2007	<i>Laureate</i>	Universidade Potiguar	-	-	-	-	-
2007	<i>Laureate</i>	Faculdade dos Guararapes	-	-	-	-	-
2007	<i>Laureate</i>	Faculdade Potiguar da Paraíba*	-	-	-	-	-
2008	<i>Laureate</i>	Centro Universitário do Norte	-	-	-	-	-
2008	<i>Laureate</i>	Escola Superior de Administração, Direito e Economia**	-	-	-	-	-
2009	<i>Devry</i>	Faculdade Nordeste	69%	Fortaleza (CE)	-	-	-
2010	<i>Laureate</i>	Centro Universitário Hermínio da Silveira	90%	Rio de Janeiro (RJ)	9.000,00	8.181,82	1.100
2010	<i>Laureate</i>	Universidade Salvador	100%	Salvador (BA)	100.000,00	6.622,52	15.100
2010	Grupo	Sistema	-	-	900.000,00	-	-

<sup>34</sup> Nos próximos capítulos, quando dos estudos das 3 empresas educacionais selecionadas, tratar-se-á com mais propriedade de algumas questões sobre os processos de aquisições no Brasil, com o foco no ensino superior.

	Britânico <i>Pearson</i>	Educacional Brasileiro					
2010	<i>Laureate</i>	Centro Universitário Ritter dos Reis	100%	Canoas (RS)	50.000,00	7.692,31	6.500
2012	<i>Devry</i>	Faculdade Boa Viagem	100%	Recife (PE)	-	-	5.800
2013	<i>Laureate</i>	Universidade Anhembí Morumbi	49%	São Paulo (SP)	Acima de 400.000,00***	-	30.000
2013	<i>Laureate</i>	Centro Universitário Das Faculdades Metropolitanas Unidas	100%	São Paulo (SP)	1.000.000,00	15.000,00	-

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

Valor estimado, pois não foi divulgado.

Fonte: CMCONSULTORIA (2014).

A *Laureate*, que tem atuação em 29 países e um número aproximado de 750 mil estudantes matriculados, foi a empresa educacional estrangeira que mais adquiriu IES no período observado, onde esteve envolvida em 12 transações. Pelos dados disponíveis, o montante total investido por essa instituição ultrapassou os R\$ 1,8 bilhão no país, o que abarcou aproximadamente 52.700 estudantes.

Um ano antes do início dos primeiros dados apresentados no quadro anterior, em 2006, Moretti (2013) colocou que a *Whitney International University System* havia comprado parte das ações da Faculdade Jorge Amado (hoje Centro Universitário Jorge Amado), pelo valor de R\$ 23,0 milhões.

No ano de 2010, o Grupo Britânico *Pearson*, dono também do jornal *Financial Times* e da revista *The Economist*, adquiriu o Sistema Educacional Brasileiro (SEB<sup>35</sup>, em 46,0% do capital votante e 69,04% do capital social), que controla os grupos Colégio Oswaldo Cruz (COC), Dom Bosco, *Pueri Domus* e Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME). Em 2011, outro negócio da empresa no país foi a compra de 45,0% das ações da editora Companhia das Letras.

<sup>35</sup> O SEB realizou a sua OPA no ano de 2007 na BM&FBovespa e, após ter sido adquirido pelo grupo *Pearson*, pouco tempo depois, em 2011, fechou o seu capital na bolsa de valores. Por ter parado de comercializar as suas ações, essa empresa de ensino superior no setor privado ficou de fora das análises mais detalhadas deste trabalho. Cabe também destacar que no final de 2013, os grupos Ser Educacional S.A. e Anima Educação S.A. fizeram o seu IPO.

No endereço eletrônico<sup>36</sup> da *Devry*, em consulta feita no dia 16 de maio de 2014, a empresa, que conta com 90 *campi* e 110 mil alunos em 30 países, possuía 8 IES no Brasil, no caso, a chamada Área 1, em Salvador (BA); a Faculdade Autônoma do Brasil, em João Pessoa (PB); a Faculdade Integral Diferencial, em Teresina (PI); as Faculdades Nordeste, em Fortaleza (CE); o Centro Universitário do Vale do Ipojuca, em Caruaru (PE); a Faculdade Boa Viagem, em Recife (PE); a Faculdade Ruy Barbosa, em Salvador (BA); bem como um Programa de Pós-Graduação Internacional, em Fortaleza (CE).

Além de serem submetidas a todas as regras que qualquer IES teoricamente deve respeitar no país, essas empresas educacionais multinacionais, que como observado, têm atuado principalmente na região Nordeste, não apenas com o ensino presencial, mas também a distância, com a venda de materiais didático e de tecnologias, beneficiam-se de algumas políticas públicas para a área, a exemplo do FIES e do PROUNI.

De acordo com Bennett, Lucchesi e Vedder (2010, p. 46, tradução minha), algumas instituições norte-americanas, com a intenção de aumentar as taxas de lucro para maximizar a riqueza dos acionistas, tinham sido investigadas por supostas práticas de fraude, a exemplo da:

*Career Education Corporation* por "acusações de falsidade ideológica e inflação dos valores das ações", o Grupo *Apollo* de deturpação acionária em relação à "natureza material de uma investigação do Departamento de Educação na Universidade de *Phoenix*", o *Corinthian Colleges* por "alegações dos acionistas de que eles estavam sendo enganados sobre a situação financeira da empresa", e o *ITT Educational Services* por "supostamente falsificar registros de notas e de frequência".

Segundo Schreiber (2010), de 2006 a 2010, o investimento estrangeiro no ensino superior brasileiro já tinha chegado a R\$ 2,6 bilhões, e cerca de mais R\$ 4,4 bilhões ainda poderiam ser gastos no setor. Outros

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.devrybrasil.edu.br/devry-no-brasil/faculdades-no-brasil/>>.

atores importantes nesse cenário consistiram nos fundos de *Private Equity*, que compreendem fundos financeiros que compram participações em empresas, de capital aberto ou fechado, no intuito também de melhorar a gestão corporativa do negócio e elevar as suas margens de lucro. Conforme Alonso (2010, p. 1):

[...] as empresas que recebem os aportes já estão consolidadas e possuem faturamento na casa das dezenas ou centenas de milhões de reais. O objetivo dos recursos é de dar um impulso financeiro à companhia para que ela se prepare para abrir capital na bolsa de valores, por exemplo. Empresas de capital aberto também podem receber os recursos dos *private equity*. Neste caso, o capital é destinado a alterações financeiras, operacionais ou estratégicas, visando a um novo posicionamento no mercado aberto.

Só para citar alguns exemplos, o *Cartesian Capital Group* havia obtido participação minoritária no grupo Maurício de Nassau, hoje parte da Ser Educacional S.A., em 2009, cujos valores não foram revelados; o *Capital International, Inc.* investiu R\$ 130,0 milhões no Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) e nas faculdades Veris, no ano de 2010; enquanto o *Actis* comprou 37,0% do Grupo Cruzeiro do Sul, por R\$ 180,0 milhões, em 2012 (CMCONSULTORIA, 2014).

Ainda pelos dados da empresa de consultoria mencionada acima, outros atores internacionais têm tido atuação importante no setor, como por exemplo, a IFC, que fez um empréstimo para a *Laureate*, como o que ocorreu em 2013, no valor de US\$ 150,0 milhões, além de outros empréstimos para a Anhanguera Educacional Participações S.A. e a Estácio Participações S.A. nos últimos anos, como será tratado no último capítulo.

No Quadro 5, selecionaram-se as aquisições e as fusões no ensino superior do setor privado brasileiro envolvendo empresas nacionais, de 2007 a 2013, mas com exceção daquelas feitas pela Anhanguera Educacional Participações S.A., pela Estácio Participações S.A., e pela Kroton Educacional S.A., as quais receberão tratamento particular nos próximos

capítulos, e que, no entanto, foram os maiores atores nessa atividade comercial no período.

Ano	Compradora	Adquirida	Aquisição	Localização	Total (R\$ mil)	Valor/Aluno (R\$)	Nº alunos
2007	SEB	ESAMC - Instituto de Ensino Superior de Salvador Ltda. - Grupo NOBEL/Itaigara Educacional EPP - PL Empreendimentos Educacionais Ltda.	100%	Salvador (BA)	4.200,00	3.661,73	1.147
2007	SEB	Sociedade Brasileira de Programação Educacional - Faculdade Metropolitana	100%	Belo Horizonte (MG)	10.000,00	3.703,70	2.700
2008	Cruzeiro do Sul	Centro Universitário do Distrito Federal	100%	Distrito Federal (DF)	-	-	7.000
2008	IUNI	Faculdade Unicen	100%	Tangará da Serra/Sinop Primavera do Oeste (MT)	-	-	-
2008	IUNI	UNIR-UESP-AESACRE-CIEJ-FACSUL-FACDELTA	100%	MT/BA/AC	50.000,00	4.385,96	11.400
2008	IUNI	União das Escolas Superiores de Rondonópolis e União de Escolas Superiores Sobral Pinto	100%	Rondonópolis (MT)	-	-	3.200
2008	SEB	Instituto de Ensino, Pesquisa e Atividade de Extensão em Direito Ltda.	75%	Belo Horizonte (MG)	11.176,00	2.280,92	4.900
2009	Universidade Do Oeste de Santa Catarina	Faculdade Exponencial	100%	Chapecó (SC)	13.300,00	-	-
2009	Anima	Centro Universitário de Belo Horizonte	100%	Belo Horizonte (MG)	-	-	15.000
2009	União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP)	Faculdade Evolução	100%	São Roque (SP)	-	-	-
2009	Grupo Campos de Andrade	Universidade Ibirapuera	100%	São Paulo (SP)	-	-	6.000
2009	UNIESP	Faculdade de Diadema	100%	Diadema (SP)	-	-	-
2009	UNIESP	Faculdade Bandeirantes	100%	Ribeirão Preto (SP)	-	-	1.320
2009	Faculdades Montes Belos	Faculdade de Iporá	100%	Iporá (GO)	-	-	-
2009	UNIESP	Faculdade Leone Farias	100%	Santo André (SP)	-	-	-
2010	Grupo Campos de Andrade	Universidade Gama Filho	100%	Rio de Janeiro (RJ)	-	-	47.000

2011	Grupo Saggi de Educação	Faculdade Cathedral - Barra do Garças	100%	Barra do Garças (MT)	5.000,00	3.846,15	1.300
2011	União Brasileira Educacional	Fusão das Seguintes Faculdades: Faculdade São Vicente, Faculdade de Caraguá, Faculdade de São Sebastião e Faculdades Integradas Paulista	Fusão	Litoral e Capital de São Paulo (SP)	-	-	6.500
2012	Grupo Cruzeiro do Sul	Universidade Cidade de São Paulo	100%	São Paulo (SP)	-	-	15.000
2012	Grupo CETEC Educacional	Faculdade IBTA e Escola Superior de Administração de Empresas	100%	São José dos Campos e São Paulo (SP)	-	-	2.300
2012	Grupo CETEC Educacional	Faculdade FAETEC	100%	Jacareí (SP)	-	-	-
2013	UNIESP	Instituto de Ensino Superior de Bauru	100%	Bauru (SP)	-	-	1.800
2013	Anima	HSM Educação	50%	-	50.000,00	-	-
2013	Grupo Cruzeiro do Sul	Universidade de Franca e do Colégio Alto Padrão	100%	Franca (SP)	120.000,00	6.315,79	19.000
2013	Ser Educacional	Faculdade Decisão/Joaquim Nabuco	100%	Paulista (PE)	3.380,00	5.160,31	655
2013	Ser Educacional	Faculdade Juvêncio Terra	100%	Vitória da Conquista (BA)	5.000,00	9.433,96	530
2013	Grupo Rhema Educação	Fatec- Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí	100%	Ivaiporã (PR)	-	-	-

QUADRO 5: Fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro envolvendo empresas nacionais (2007-2013)

Fonte: CMCONSULTORIA (2014).

De todas as transações acima referenciadas, a esmagadora maioria foi de aquisições, ou segundo a Lei nº 6.404/1976 (art. 227), de incorporações, que correspondem a operações onde uma ou mais sociedades são absorvidas por outra, sucedendo-lhe em todos os direitos e obrigações, entre IES do setor privado.

Houve apenas uma fusão, em 2011, que consiste na operação onde se unem duas ou mais sociedades para formar uma nova, a qual lhe sucederá em todos os direitos e obrigações (art. 228 da Lei nº 6.404/1976), entre a União Brasileira Educacional e a Faculdade São Vicente, Faculdade de Caraguá, Faculdade de São Sebastião e Faculdades Integradas Paulista, a qual envolveu 6.500 alunos.

No ano de 2010, a Universidade Gama Filho foi adquirida pelo Grupo Campos de Andrade, com a formação da segunda maior empresa de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, atrás apenas da Estácio Participações S.A.

Em janeiro de 2014, tanto a Universidade Gama Filho quanto o Centro Universitário da Cidade foram descredenciados e, segundo Néri (2014, p. 1), o MEC justificou a deliberação em virtude da “baixa qualidade acadêmica, o grave comprometimento da situação econômico-financeira da mantenedora [das instituições] e a falta de um plano viável para superar o problema, além da crescente precarização da oferta da educação superior”.

O Gráfico 50 mostra o número total de fusões e de aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro, de 2007 a 2013<sup>37</sup>, que foi de 168 transações. Para a sua construção, utilizou-se duas fontes de consultas, a da CM Consultoria e da KPMG<sup>38</sup>, já que a segunda não disponibilizou os dados para o primeiro ano, enquanto a primeira apresentou as referências até o ano de 2011.

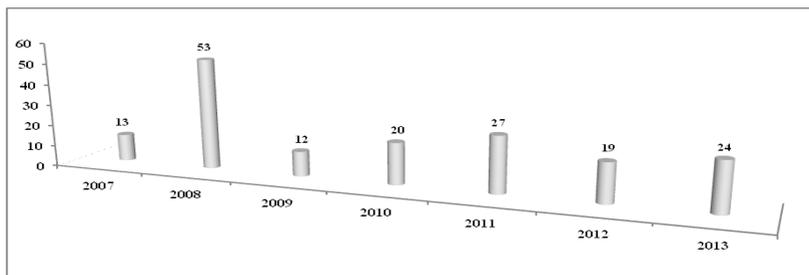


GRÁFICO 50: Número total de fusões e de aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro (2007-2013)  
Fonte: CMCONSULTORIA (2012); KPMG (2014).

Para os dados da KPMG (2014), em 2013, o número de transações na área da Educação foi de aproximadamente 3,0%, em relação ao total

<sup>37</sup> Os dados de 2008 a 2013 foram retirados da KPMG, enquanto o de 2007, da CMCONSULTORIA. Convém ressaltar que de 2008 a 2011 houve divergências nos números apresentados pelas fontes.

<sup>38</sup> Devido ao importante crescimento das aquisições e das fusões no ensino superior do setor privado no país, até 2007, a KPMG, que colocava a movimentação do setor na rubrica “outros”, criou, a partir de 2008, uma seção especial denominada “Educação”.

no país, ou seja, 24 para um montante de 796, a qual foi colocada na 10<sup>a</sup> posição no *ranking* setorial dessa agência, que foi liderado pelo setor de Tecnologia da Informação (na 1<sup>a</sup> posição desde 2008).

Em 2008, período onde ocorreu o maior número de aquisições e de fusões na Educação, em relação ao total, alcançou 8,0% (53 de um total de 663), e ficou na 3<sup>o</sup> posição entre todos os setores. Já em 2009, ano em que a crise econômica internacional se fez mais evidente no país, as operações chegaram ao total de 12, e o setor ficou na 12<sup>a</sup> posição. O Quadro 6 mostra a movimentação dos negócios no ensino superior do setor privado para o período de 2008 a 2013.

QUADRO 6: Fusões e aquisições, por tipo de negócio, na área do ensino superior no setor privado brasileiro (2008-2013)

Ano	D*	CB1*	CB2*	CB3*	CB4*	CB5*	Total Ensino Superior (1)	Total Brasil (2)	1/2 (%)
2008	53	0	0	0	0	0	53	663	8,0
2009	8	3	0	1	0	0	12	454	2,6
2010	15	5	0	0	0	0	20	726	2,8
2011	25	1	1	0	0	0	27	817	3,3
2012	12	7	0	0	0	0	19	816	2,3
2013	15	5	0	2	2	0	24	796	3,0

\* D: Doméstica.

\* CB1: Empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de brasileiros, capital de empresa estabelecida no Brasil.

\* CB2: Empresa de capital majoritário brasileiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no exterior.

\* CB3: Empresa de capital majoritário brasileiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no Brasil.

\* CB4: Empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no Brasil.

\* CB5: Empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de brasileiros, capital de empresa estabelecida no exterior.

Fonte: KPMG (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

Com relação às 24 transações na área Educação de 2013, 15 envolveram empresas que a classificação da KPMG apresentou como domésticas, as quais se constituíram como a maioria; 5 de empresas de capital majoritário estrangeiro adquirindo de brasileiros, capital de empresas estabelecidas no Brasil; 2 de empresas de capital majoritariamente brasileiro adquirindo de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no

Brasil; e 2 de empresas de capital majoritário estrangeiro adquirindo de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no Brasil.

De acordo com os valores mostrados pela CMCONSULTORIA para os montantes globais gastos nas fusões e nas aquisições, de 2007 a 2013, no ensino superior do setor privado brasileiro, como mostra o Gráfico 51, esse último ano foi o que apresentou o maior índice, de aproximadamente R\$ 3,64 bilhões. No total para o período, os investimentos chegaram a R\$ 10,457 bilhões (sem correção inflacionária).

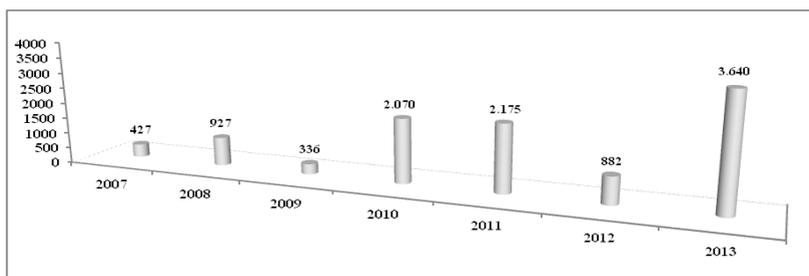


GRÁFICO 51: Valor total despendido nas fusões e nas aquisições para o ensino superior no setor privado brasileiro (2007-2013) - em R\$ milhões  
Fonte: CMCONSULTORIA (2014).

Os gastos com as aquisições e as fusões no ensino superior do setor privado brasileiro cresceram aproximadamente 752,5%, de 2007 a 2013. Para as IES particulares, no geral, o faturamento cresceu 29,6%, quando passou de R\$ 24,7 bilhões, em 2011, para um valor estimado de R\$ 32,0 bilhões, em 2013 (GUILHERME; GLENIA, 2013).

Há também fundo de *Private Equity* nacional investindo no ensino superior do setor privado brasileiro, a exemplo do BR Investimentos, que em 2012 aplicou R\$ 100,0 milhões na Anima Educação S.A., ou ainda gestoras de recursos independentes, como no caso da *Pollux* Capital Administradora, que em 2012 aumentou a sua participação acionária na Estácio Participações S.A. para 5,16%, em relação ao total.

Se Carvalho (2011), Chaves (2010), Oliveira (2009), e outros, mostraram-se preocupados com o processo de oligopolização no setor privado, principalmente pela concentração de matrículas em algumas poucas IES particulares, e que tende a aumentar ainda mais nos próxi-

mos anos, onde geralmente uma mantenedora (*holding*) controla a movimentação financeira e administrativa várias mantidas, por outro lado, Polizel e Steinberg (2013, p. 10-11), autores que defendem esse processo de expansão, afirmaram que:

Há 10 anos, as 20 maiores empresas detinham em torno de 14% do mercado (total de alunos). Atualmente, essas 20 empresas detêm mais de 35% do mercado de educação superior. Destacando apenas os grupos consolidadores, observa-se que 17 grupos possuem 27,4% de *market share* e 24,1% do faturamento total do setor. [...] em aproximadamente quatro anos, 45% dos alunos matriculados estarão em bancos de, no máximo, 12 grandes grupos de consolidadores do setor.

Pelo Gráfico 52, com relação à quantidade de alunos nas IES do setor privado negociada no período de 2007 a 2013, que pelos dados chegaram a 2.136.570, apesar de o último ano ter apresentado a soma de gastos mais elevada, foi em 2008 onde esteve envolvido o maior número de estudantes.

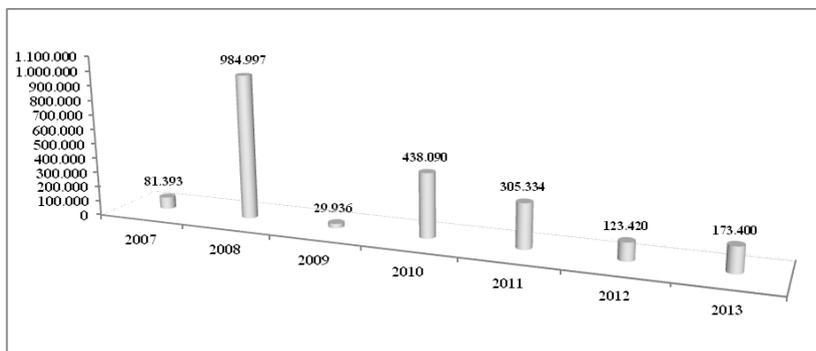


GRÁFICO 52: Quantidade de alunos envolvidos nas negociações associadas às fusões e às aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro (2007-2013)

Fonte: CMCONSULTORIA (2014).

Isso pode ser explicado pelo valor médio negociado por aluno. Com o Gráfico 53, observa-se que em 2008 foi onde se obteve o menor gasto, com R\$ 951,3, enquanto em 2013, chegou-se a R\$ 20.992,4, ou seja, mesmo que se tenha despendido mais recursos financeiros no último ano, a média paga por estudante também foi significativamente maior quando comparada a todos os outros anos.

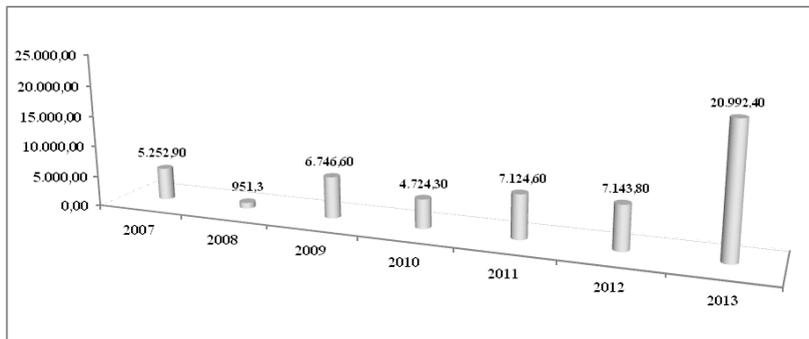


GRÁFICO 53: Valor médio negociado por aluno nas fusões e nas aquisições do ensino superior no setor privado brasileiro (2007-2013) - (R\$)

Fonte: CMCONSULTORIA (2014).

Segundo a CMCONSULTORIA (2014, p. 8), “as fusões ocorridas em volumes menores são também originárias de processos em que o valor agregado das IES compradas era maior”. Além disso, pelos números mostrados por Polizel e Steinberg (2013), o valor por aluno pago em IES do setor privado com mais de 10,0 mil alunos seria aproximadamente 81,2% maior do que naquelas com 2,0 mil alunos.

As aquisições e as fusões são apenas uma das várias estratégias que tem reorganizado a administração das empresas de ensino superior no setor privado não só no Brasil, mas também em alguns outros países, principalmente nos Estados Unidos.

Assim, Hessel e Marrey (2007), ao citarem Ryon Braga, fundador e presidente da Hoper Educacional, afirmaram que a qualidade (mas qual qualidade?) é um dos quesitos fundamentais para que as IES possam ter sucesso na sua administração cotidiana, o que envolve também a sua valorização acionária na bolsa de valores, para aquelas que contam com o seu capital aberto.

Para melhor discutir essas novas práticas de governança corporativa, usar-se-ão os estudos das 3 empresas educacionais selecionadas para verificar como tais diretrizes têm estruturado essas IES particulares do setor privado, o que será feito a partir do próximo capítulo.

## Capítulo 4

### **A Anhanguera Educacional Participações S.A., a Estácio Participações S.A. e a Kroton Educacional S.A.**

Neste capítulo, analisam-se as 3 empresas/companhias<sup>1</sup> privadas de ensino superior com fins lucrativos selecionadas, no caso, a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Estácio Participações S.A. e a Kroton Educacional S.A.

O período delimitado compreendeu os anos de 2007, quando foi feita a primeira OPA das 3 empresas, até 2012. Mas algumas informações, pelas suas relevâncias, podem vir a extrapolar, antes ou depois, o referencial escolhido.

Como primeiro ponto a ser debatido, abordam-se as novas estratégias associadas à profissionalização da administração empresarial; depois são analisados alguns documentos das companhias referentes às suas gestões corporativas; adiante, continua-se o debate do tema por meio das informações e dos documentos disponibilizados nos endereços eletrônicos das relações com os investidores de cada uma delas; em seguida, discutem-se os exercícios sociais, de 2007 a 2012, para cada uma das 3 empresas e; por fim, alguns dados são apresentados de forma comparativa.

#### **4.1 A profissionalização da administração empresarial**

A profissionalização da gestão institucional das grandes empresas na área da educação, que se formaram nos últimos anos, tem sido a

---

<sup>1</sup> Os termos empresa e companhia são usados como sinônimos, ainda que muitos autores possam atribuir definições próprias a cada um dos conceitos.

questão central para as suas administrações. A eficiência, a criação de valor, a consolidação da marca ou a qualidade, etc., constituíram-se como temas que não podem ficar de fora do cardápio dessas novas receitas corporativas.

Mesmo que alguns membros das tradicionais famílias que comandavam os negócios das companhias ainda façam parte da sua administração, a inserção de profissionais especializados nos negócios dos mercados financeiros passou a ser uma necessidade para a ampliação da eficiência na gestão corporativa.

Pela alta fragmentação desse nível de ensino no setor privado, em especial no segmento particular, onde a maior parte das instituições é de pequeno porte, prevalece ainda a administração familiar no comando dos negócios.

A reduzida profissionalização empresarial na administração familiar, tendo em conta as estratégias de gestão corporativa, para a grande maioria das IES particulares do setor privado no país seria um dos principais motivos para os seus pequenos desenvolvimentos institucionais.

No entanto, esse desenvolvimento segundo os modelos de mercado, que muitas vezes acaba por estreitar os laços econômicos com o setor financeiro, no intuito de atender a um número maior de indivíduos, parece tender a uma oligopolização da produção, o que tem também ocorrido, nos últimos anos, com o ensino superior no setor privado com fins lucrativos no Brasil.

Assim, com a inserção de novos atores na gestão empresarial do segmento, tais como os fundos de investimentos<sup>2</sup>, alguns bancos, os executivos do mercado financeiro ou os novos acionistas pelas vias desse setor econômico exigiram a implantação de um modelo associado às

---

<sup>2</sup> No Brasil, a Instrução nº 391/2003 da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) dispôs sobre a constituição, o funcionamento e a administração dos Fundos de Investimento em Participações. A CVM, a Lei nº 6.385/1976, a Lei nº 6.404/1976, o CMN e o BACEN (Banco Central do Brasil) regulam o mercado de valores mobiliários, onde a primeira supervisiona e edita normas gerais sobre o poder disciplinar da BM&FBovespa e das instituições financeiras junto a ela registradas. Já os 2 últimos podem, entre outras atribuições, permitir a constituição e o funcionamento das corretoras de valores mobiliários, bem como regulamentar operações de câmbio e de investimentos estrangeiros.

grandes corporações, bem como uma mudança cultural, tarefa às vezes bastante difícil nesse contexto, quando confrontadas com as tradicionais características familiares associadas à condução do negócio (POLIZEL; STEINBERG, 2013).

Vejamos inicialmente a Anhanguera Educacional Participações S.A.<sup>3</sup>. Essa IES foi criada em 1994, na cidade de Leme, Estado de São Paulo, como uma fundação, de faculdades integradas, sob a liderança de Antônio Carbonari Netto e José Luis Poli.

Em 2003, a Anhanguera possuía 4 instituições, com 7 unidades, em 6 cidades do Estado de São Paulo, onde juntas englobavam um total de 8.848 alunos. Nesse mesmo ano, as IES foram incorporadas para formar a Anhanguera Educacional S.A. (AESA), onde a *International Society for Concrete Pavements* (ISCP), à época mantenedora da Universidade Anhembi Morumbi, não apenas injetou capital na AESA, com a subscrição de novas ações, mas também acrescentou importantes conhecimentos sobre a o mercado da educação do setor privado no país.

Os recursos financeiros do ISCP investidos na AESA permitiram a abertura de novos câmpus em 3 cidades interioranas no Estado de São Paulo, os quais já chegavam ao número de 10, 2 anos depois. Em 2005, o ISCP passou a ser sócio acionário do Fundo de Educação para o Brasil (FEBR)/Fundo de Investimento em Participações, cuja administração estava a cargo do Pátria Investimentos e Participações Ltda. (Fundo de *Equity Private*) que, por sua vez, aplicou novos recursos financeiros na AESA e ainda conseguiu um empréstimo junto à IFC de US\$ 12,0 milhões, permutados por novas ações na Anhanguera, tornando-se o seu acionista controlador.

Tais recursos financeiros foram direcionados para proporcionar o crescimento orgânico da empresa, bem como as aquisições de outras IES. Segundo Moretti (2013), em consulta à Revista Capital Aberto, também

---

<sup>3</sup> De agora em diante, apenas Anhanguera, a não ser em ocasiões devidamente justificadas. As informações que se seguirão para a empresa podem ser acessadas em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Consulta em: 26 mai. 2014. Cabe lembrar que os exercícios sociais de cada uma das 3 empresas, de 2007 a 2012, serão analisados individualmente ainda neste capítulo.

no ano de 2005, o investimento financeiro do Pátria na Anhanguera teria sido da ordem de R\$ 800,0 milhões.

No final de 2006, os acionistas da AESA adquiriram a Anhanguera Educacional Participações S.A., na época denominada como *Mehir Holdings* S.A., uma empresa de capital aberto, desde 2001, registrada na CVM. Em 1º de janeiro de 2007, a Anhanguera controlava a AESA e a companhia já possuía 13 câmpus e mais de 24.500 alunos. Na primeira metade desse ano, a Anhanguera foi a companhia pioneira na área do ensino superior do setor privado, não só do Brasil, mas da América Latina, a realizar a sua primeira OPA.

No caso da Estácio Participações S.A.<sup>4</sup>, surgiu como uma fundação da faculdade de Direito Estácio de Sá, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1972, com a criação de novos cursos, a Estácio foi transformada em faculdades integradas, o que perdurou até 1988, quando mudou a sua organização acadêmica e se constituiu como universidade.

O processo de expansão da Estácio recebeu maior força na década de 1990. Em 1992, houve a implantação de um novo campus na cidade do Rio de Janeiro e, em 1996, no Estado de mesmo nome, a criação de unidades nas cidades de Nova Friburgo, Niterói e Resende.

No ano de 1997 foi implantado o Instituto Politécnico Universitário que, segundo a empresa, constituiu-se como o primeiro centro superior de formação para o trabalho no país. No ano seguinte, a instituição passou a atuar também nos Estados da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo.

Em 2005, a Estácio deu início ao processo para a sua transformação de IES sem fins lucrativos, para com finalidades lucrativas. No ano seguinte foram firmadas duas parcerias com instituições internacionais, no caso, a *École Hôtelière de Lausanne*, em hotelaria, na Suíça, e a *Alain Ducasse Formation*, na área de gastronomia, na França. Em meados do

---

<sup>4</sup> De agora em diante, apenas Estácio, a não ser em ocasiões justificadas. As informações que se seguem foram retiradas de: <[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30092](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30092)>. Acesso em: 26 mai. 2014.

ano de 2007, a Estácio realizou a sua primeira OPA na BM&FBovespa e a empresa começou a contar com a participação de um fundo de *Private Equity*, o *GP Investments*, em 2008.

A Kroton Educacional S.A.<sup>5</sup> surgiu como um curso pré-vestibular, na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, em 1966. Por mais de 3 décadas, depois de um importante crescimento na área do ensino básico do setor privado, só no começo dos anos 2000 foi criada a primeira faculdade Pitágoras, em parceria com a *Apollo Internacional*, que durou até 2005.

Em meados de 2007, a Kroton realizou a sua primeira OPA na BM&FBovespa e, apesar da associação inicial com uma grande IES norte-americana, que atua em vários países, foi em 2009 que o *Advent International*, um dos maiores fundos de *Private Equity* do mundo, injetou importante soma financeira na empresa.

As informações iniciais sobre essas 3 companhias, no ramo do ensino superior do setor privado com fins lucrativos no país fornecem uma primeira ideia sobre o paradigma de gestão empresarial que apresenta características específicas por estar inserido dentro da área educacional, mas também mostra similaridades com as estratégias de negócios de qualquer grande companhia.

Na reflexão de Guttman (2008, p. 12), a “*maximização do valor ao acionista*” se tornou o objetivo central das companhias, sobretudo com a ascensão nas últimas décadas dos investidores institucionais, que muitas vezes se estabeleceram como os principais acionistas das empresas, a exemplo dos fundos de pensão, dos fundos mútuos e dos fundos de *hedge*, “que reúnem investidores menores para obter benefícios de escala (melhor diversificação, mais informações, menores custos de transações etc.)”.

Em meio aos ambientes competitivos de mercado, a gestão corporativa das grandes companhias prioriza principalmente a valorização em

---

<sup>5</sup> De agora em diante, apenas Kroton, a não ser em ocasiões justificadas. As informações podem ser consultadas em: <[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32813](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=32813)>. Acesso em: 26 mai. 2014.

curto prazo (PLIHON, 1996), mediante os resultados periódicos trimestrais de desempenho da produtividade e dos preços das ações, subsidiados pelos direitos de propriedade, onde as aquisições e as fusões aparecem como as operações de negócio preferidas para o crescimento orgânico das empresas. Para Garagorry (2007, p. 106), isso significa:

[...] criar mecanismos na empresa que resultem no aumento da rentabilidade. Assim, a empresa interioriza os interesses desses acionistas-proprietários, representados, principalmente, pelos “investidores institucionais” e, secundariamente, pelas famílias abastadas. Redefine-se o papel da “controladoria” das companhias. A preocupação da controladoria passa a ser elevar o fluxo de caixa livre, elevando assim a rentabilidade do ativo da empresa. Para isso, recorre a dois mecanismos básicos: de um lado, reduzir o custo da mão-de-obra e, de outro, barrar qualquer investimento nos diversos setores da empresa cuja rentabilidade não alcance o mínimo esperado pelos acionistas.

Contudo, há também muitas opiniões a respeito do possível favorecimento que a maximização do valor aos acionistas possa vir a trazer não só para esses atores, bem como para outros grupos de interesse e para o desenvolvimento de um país, já que são direcionados partes dos recursos financeiros poupados para a aplicação em investimentos (ASSAF NETO; LIMA, 2008; CAMARGOS; BARBOSA, 2006). Para Rajan e Zigaes (2004, p. 1):

[...] mercados financeiros sadios e concorrenciais são uma ferramenta extraordinariamente eficaz para difundir oportunidades e combater a pobreza. Dado seu papel e o financiamento de novas ideias, os mercados financeiros mantêm vivo o processo de “destruição criadora” que contesta velhas ideias e organizações e as substitui por outras, novas e melhores. Sem mercados financeiros vibrantes, inovadores, a economia inevitavelmente se petrificaria e declinaria.

Como colocou Silva (2011), na sua pesquisa sobre a teoria das finanças, em meio a esses benefícios, os trabalhadores não estariam mais sendo espoliados e nem prejudicados pela concentração da renda. Uma afirmação com tão ampla extensão não leva em consideração as fortes

desigualdades nas relações de poder em todo o mundo, sejam elas materiais ou imateriais e que, quer queiram ou não, de fato existem. Ora, não há mais pobreza e miséria nas diversas partes do globo? A repartição dos recursos naturais e humanos tem sido feita de forma equitativa? Quando as bolhas estouram, quem paga a conta?

Se uma empresa de capital aberto pode, o que nem sempre acontece, proporcionar a inclusão de um maior número de atores, pois negocia os seus valores mobiliários no mercado acionário, em comparação com uma empresa de capital fechado (que não negocia publicamente os seus valores mobiliários), e gerar riqueza, mas também perdas, para os acionistas, isso não quer dizer que se possam generalizar os benefícios, caso ocorram, para toda a população trabalhadora em nível mundial.

E muito menos fechar os olhos para o fato de que continua a ocorrer concentração do capital em favor de pequenos grupos de indivíduos, ainda que haja a concordância com o processo, já que essa é a lógica do sistema.

As estratégias na busca pela valorização das ações muitas vezes levam à sua recompra no mercado financeiro por parte das companhias, ao seu emprego como veículo de troca nas transações, ao enfraquecimento das regras contábeis, sobretudo pelas possibilidades de rápidas oscilações no mercado de capitais, e até mesmo à manipulação dos resultados financeiros, ou ainda à criação de opções de compra ou à subscrição de ações para o favorecimento dos executivos e dos empregados.

Dessa forma, determinados executivos especializados nos mercados financeiros, também conhecidos como *Chief Executive Officer* (CEO) podem administrar, por exemplo, uma empresa de ensino superior do setor privado, sem muitos conhecimentos sobre a questão educacional propriamente dita. De acordo com Carvalho (2012, p. 10):

No caso dos “negócios” em educação superior, os princípios envolvem: perpetuar o negócio; melhorar a imagem institucional; garantir desempenho acima da média do mercado; facilitar a entrada de investimentos; reduzir os

conflitos de interesses e os conflitos familiares e garantir maior segurança quanto aos direitos dos proprietários. Este último aspecto torna-se central na medida em que o mercado considera que a instituição praticante da governança corporativa apresenta menor risco ao investidor.

Além da ambição individual de qualquer empresa na expansão do negócio - agora em algumas delas no ensino superior do setor privado particular -, por meio das práticas de gestão corporativa, como em quase todo setor econômico, o “ambiente é competitivo e dinâmico” (SÉCCA; LEAL, 2009, p. 154).

Quando do aprimoramento dos negócios, há uma tendência de que a sua expansão seja reduzida e, dessa forma, a concorrência se torne mais acirrada, o que exige a constante reflexão sobre alternativas e diferenciais para a criação de valor financeiro que beneficiem os variados atores envolvidos, além dos prováveis futuros investidores.

Diante desse esquema montado, o (a) estudante, além de encarado (a) como cliente, ou consumidor (a) da mercadoria vendida, quer dizer, de um diploma em potencial, ainda pode se tornar até mesmo sócio da empresa, já que como qualquer indivíduo, tem a possibilidade de comprar e de vender ações da companhia no mercado acionário, de acordo com os seus interesses e as suas disponibilidades financeiras.

Para autores como Polizel e Steinberg (2013, p. 11-12), ao discordarem das críticas imputadas a esse processo de financeirização do capital no ensino superior do setor privado, afirmaram que a ampliação da profissionalização da gestão nas empresas do segmento particular tem trazido vantagens para a educação como um todo, melhorando não só as questões administrativas, com a superação de antigos problemas, mas também ampliando a qualidade nos espaços acadêmicos. Assim, elencaram 9 pontos sobre os benefícios das práticas de gestão corporativa, como:

1. Economia de escala com a constante padronização e integração de processos;
2. Maior controle de custos, fruto de uma gestão mais profissional;
3. Menores valores de mensalidades, reflexo da redução de custos;
4. Políticas

mais agressivas de comunicação e marketing; 5. Maior potencial de recursos para investimentos; 6. Consolidação, concentração de grande número de alunos; 7. Acesso a capital de baixo custo; 8. Padronização de processos; 9. Acesso facilitado (menor custo) a recursos metodológicos e didáticos.

Cabe comentar alguns pontos da citação acima, mas veremos parte deles com um pouco mais de detalhes ainda neste capítulo. Por exemplo, uma das medidas para o maior controle dos custos tem sido a demissão de professores, principalmente aqueles com maiores titulações e salários, quando também dos processos de aquisições e de fusões direcionados pelas grandes empresas, a exemplo das 3 companhias educacionais selecionadas. Ou ainda, a padronização e o acesso a menor custo de recursos metodológicos e didáticos podem contribuir para um processo de formação minimalista.

A tese da busca pela melhoria da qualidade de algumas IES particulares do setor privado e a sua concretização em certos pontos, como infraestrutura (bibliotecas, laboratórios, etc.), havia sido defendida também por Amaral (2009), como mostrado no capítulo anterior, diante dos critérios determinados pelas instituições governamentais, a exemplo das notas insuficientes no SINAES.

Na área educacional, fora a recente profissionalização da gestão administrativa no ramo de algumas empresas, o que as leva a um processo de amadurecimento nos próximos anos, de acordo com Bonventti (2008), a união entre a qualidade no ensino e a gestão corporativa serão os fatores essenciais para o sucesso financeiro das IES particulares do setor privado no país.

A comparação feita pelo economista Marcelo Cordeiro, que trabalhava na *Fidúcia Asset Management* na segunda metade dos anos 2000, e tinha como função buscar novos investimentos para o ensino superior do setor privado com finalidades lucrativas, citada por Erthal e Perozim (2007), estabeleceu um paralelo entre os supermercados e as IES, onde os primeiros poderiam vender produtos, a exemplo dos tomates, enquanto as segundas, um assento nas salas de aulas para os estudantes.

Mas mesmo diante das exigências das agências reguladoras e das regras competitivas de mercado, para tentar manter e inclusive atrair novos clientes/consumidores, com as estratégias de gestão corporativas das grandes IES com fins lucrativos do setor privado, a “qualidade do ensino, a gestão democrática, os investimentos em pesquisa e extensão, a valorização profissional de docentes e demais trabalhadores, tudo isso se tornou absolutamente secundário” (CONTEE, 2010, p. 19)<sup>6</sup>, o que contrasta com as opiniões explicitadas nos dois parágrafos acima.

No escopo mais amplo da gestão corporativa no Brasil, algumas medidas introduzidas nas últimas décadas têm contribuído para o processo da administração empresarial, com vistas ao estreitamento dos laços com o mercado financeiro, como a aprovação da Lei nº 6.385/1976 (Lei do Mercado de Valores Mobiliários); a Lei nº 6.404/1976 (Lei das Sociedades por Ações); os códigos sobre o tema desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), desde 1999; ou as normas de regulação sobre o mercado financeiro no país determinadas pelo CMN, pela CVM e pelo Banco Central.

Além disso, também as instruções, os regulamentos e as resoluções da BM&FBovespa, os quais colocaram regras para a admissão de valores mobiliários, novas condições para o ingresso na bolsa de valores, como os Níveis 1 e 2 de Práticas Diferenciadas de Governança Corporativa e o Novo Mercado, e os preceitos de autorregulação sobre a governança corporativa.

A Lei nº 6.404/1976, em seus 300 artigos e nas suas modificações posteriores rege de forma contábil as Sociedades Anônimas, as quais têm o seu capital dividido em ações. Já o IBGC (2009, p. 19), na 4ª edição do seu “Código das melhores práticas de governança corporativa”, definiu a governança corporativa como:

[...] o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, Conselho de

---

<sup>6</sup> Mais uma vez aparecem as dificuldades com o conceito de qualidade, mediante o seu uso conforme as posições teóricas dos diferentes autores. Ver a discussão sobre o tema no capítulo anterior.

Administração, Diretoria e órgãos de controle. As boas práticas de Governança Corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da organização, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para sua longevidade.

Além disso, na intenção de proporcionar o aumento de valor e de capitalização das companhias, de reduzir o seu custo de capital e de permitir que os investidores possam tomar as melhores decisões (CVM, 2002b), o IBGC estabeleceu 4 princípios básicos para as boas práticas de governança corporativa, como:

- \* 1) a transparência, com o objetivo de disponibilizar informações e estabelecer a confiança entre as partes interessadas, no que diz respeito às questões econômico-financeiras, de gestão e de criação de valor para as empresas;
- \* 2) a equidade, ou seja, o tratamento semelhante e justo a todas as partes envolvidas;
- \* 3) a prestação de contas, para consubstanciar as ações dos sócios, dos administradores (do Conselho de Administração e dos executivos), dos Conselhos Fiscais e dos auditores; e
- \* 4) a responsabilidade corporativa, que busca a sustentabilidade da organização, a sua duração em longo prazo e as suas responsabilidades de caráter social ou ambiental, por exemplo, na condução dos negócios.

Fora o atendimento às normas para a contabilidade das companhias no Brasil, no Nível 2 e no Novo Mercado, deve-se também cumprir com as regras internacionais de contabilidade expedidas pela *International Accounting Standards Board* (IASB), que publica e atualiza a *International Financial Reporting Standards* (IFRS), ou aquelas usadas pelos Estados Unidos (*United States Generally Accepted Accounting Principles - US GAAP*), asseguradas por auditores independentes.

No sistema de governança corporativa, o cruzamento entre o que diz respeito à propriedade (principal), como no caso dos sócios, da (s) família (s), do Conselho de Administração, do Conselho Fiscal, dos Comitês de Apoio e da Auditoria Independente, e a administração (controle), a exemplo dos diretores, da reitoria, das equipes que efetivam a organização e da Auditoria Interna, caracterizam a gestão empresarial e é nesse

espaço que podem aparecer os principais impasses na condução do negócio (POLIZEL; STEINBERG, 2013).

No intuito de amenizar ou ainda eliminar os possíveis conflitos na gestão corporativa, o Conselho de Administração exerce um papel bastante importante nas questões estratégicas da empresa, nos assuntos financeiros, de riscos e na coordenação dos recursos humanos. Para a sua assessoria, o Conselho frequentemente conta com os Comitês de Apoio.

Dentro da pesquisa feita pelos autores citados acima, os Comitês mais comuns na esfera das IES do setor privado com fins lucrativos encontrados foram o Acadêmico, de Auditoria, o Estratégico, o Financeiro, de Marketing e de Relacionamento, de Recursos Humanos, além do de Riscos e de Gestão. Na atribuição de uma definição para o Conselho de Administração e a sua missão, o IBGC (2009, p. 29) assim o fez:

O Conselho de Administração, órgão colegiado encarregado do processo de decisão de uma organização em relação ao seu direcionamento estratégico, é o principal componente do sistema de governança. Seu papel é ser o elo entre a propriedade e a gestão para orientar e supervisionar a relação desta última com as demais partes interessadas. O Conselho recebe poderes dos sócios e presta contas a eles. O Conselho de Administração é o guardião do objeto social e do sistema de governança. É ele que decide os rumos do negócio, conforme o melhor interesse da organização. [...] A missão do Conselho de Administração é proteger e valorizar a organização, otimizar o retorno do investimento no longo prazo e buscar o equilíbrio entre os anseios das partes interessadas (*shareholders*<sup>7</sup> e demais *stakeholders*<sup>8</sup>), de modo que cada uma receba benefício apropriado e proporcional ao vínculo que possui com a organização e ao risco a que está exposta.

Cabe ainda destacar do estudo feito por Polizel e Steinberg (2013, p. 23), que para as IES com finalidades lucrativas do setor privado, a prática da instalação de um Conselho de Família é uma atividade bastante comum entre elas, cujos objetivos principais consistem em:

---

<sup>7</sup> Correspondem aos acionistas.

<sup>8</sup> Correspondem às demais partes interessadas.

[...] definir limites entre interesses familiares e empresariais; preservar os valores familiares (história, cultura e visão compartilhada); definir e pactuar critérios para proteção patrimonial, crescimento, diversificação e administração de bens mobiliários e imobiliários; criar mecanismos (ex.: fundo de participação) para a aquisição de participação de outros sócios em caso de saída; planejar sucessão, transmissão de bens e herança; 6) visualizar a organização como fator de união e continuidade da família; tutelar os membros da família para a sucessão na organização, considerando os aspectos vocacionais, o futuro profissional e a educação continuada; e definir critérios para a indicação de membros que irão compor o conselho de administração.

Pelo que foi apresentado, pode-se perceber que as pesquisas e os trabalhos sobre as teorias das finanças - que caminham mais nas áreas da Administração e da Economia - envolvendo as IES do setor privado com fins lucrativos cresceram e deverão aumentar ainda mais nos próximos anos, em virtude de suas atuações com destaque no mercado financeiro, em especial no mercado de ações.

Como será visto adiante, com a consulta aos documentos das 3 companhias selecionadas, as estratégias na condução da gestão corporativa apresentam muitas semelhanças, mas também várias particularidades.

#### **4.2 Os documentos das três empresas associados à gestão corporativa**

Tanto a Anhanguera quanto a Estácio e a Kroton passaram a ser constituídas como sociedades por ações de capital aberto, sendo reguladas por uma série de dispositivos, a exemplo da Lei nº 6.404/1976, pelos acordos entre os acionistas, o Regulamento de Listagem do Novo Mercado da BM&FBovespa, pelas regras da CVM, os seus Estatutos Sociais, além de outras normas aplicáveis.

No endereço eletrônico das empresas, em suas relações com investidores (veículo de comunicação exigido para melhorar a transparência dos negócios entre as instituições e os investidores), pode-se encontrar uma seção especial destinada às práticas de governança corporativa, onde estão disponíveis muitas informações sobre esses mecanismos.

Um primeiro ponto a ser abordado consiste em certas questões estabelecidas pelos Estatutos Sociais das companhias. O Quadro 7 apresenta o objeto social de cada uma delas. De forma geral, o que se percebe é a atribuição de suas possibilidades de atuação não apenas no ensino superior, mas também em todos os níveis de ensino.

QUADRO 7: Objeto social da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, segundo os seus Estatutos Sociais

Anhanguera	Estácio	Kroton
<p>* o desenvolvimento e/ou administração de atividades e/ou instituições nas áreas de educação de nível superior, educação profissional e/ou outras áreas associadas à educação;</p> <p>* a administração de bens e negócios próprios;</p> <p>* a participação, na qualidade de acionista ou quotista, em outras sociedades ou empreendimentos, no Brasil ou no exterior;</p> <p>* o desenvolvimento de cursos na área jurídica e de cursos preparatórios para concursos públicos em geral, sejam preparatórios para concursos públicos jurídicos, ministrados de forma presencial e telepresencial à distância, de cunho intensivo e extensivo, sejam de extensão universitária e de pós-graduação <i>lato sensu</i>, oferecido ao público consumidor de modo direto, por meio presencial ou por meio de qualquer sistema tecnológico de comunicação de dados diretamente para os consumidores, ou por meio de uma rede de parceiros ou concessão de franquias de unidades de ensino a distância, receptores do sinal televisivo ou de qualquer outro sistema de transmissão de dados;</p> <p>* o oferecimento de cursos de aprendizagem, treinamento gerencial e profissional, preparatórios para a carreira jurídica, atualização profissional, extensão universitária, especialização e monográficos;</p> <p>* a prestação de serviços de promoção e organização de eventos e cursos;</p> <p>* o desenvolvimento e a ampliação do conteúdo dos cursos de pós-graduação oferecidos, bem como o desenvolvimento de novos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> nas diversas áreas do conhecimento, ministrados de forma telepresencial à distância;</p> <p>* a prestação de serviços relativa a cursos livres, inclusive cursos de idioma e demais atividades correlatas;</p>	<p>* o desenvolvimento e/ou a administração de atividades e/ou instituições nas áreas de educação de nível superior, educação profissional e/ou outras áreas associadas à educação;</p> <p>* a administração de bens e negócios próprios; e</p> <p>* a participação, como sócio ou acionista, em outras sociedades, simples ou empresárias, no Brasil ou no exterior.</p>	<p>* desenvolvimento e/ou a administração de atividades e/ou instituições nas áreas de educação em todos os níveis;</p> <p>* desenvolvimento e/ou administração de atividades de ensino, regulamentada ou não regulamentada, em todos os níveis, utilizando metodologias presenciais ou à distância;</p> <p>* desenvolvimento e/ou administração de atividades de pesquisa e extensão;</p> <p>* edição, produção, distribuição e comercialização de conteúdos e materiais didáticos impressos ou digitais;</p> <p>* comércio atacadista e varejista, distribuição, importação, exportação de material didático, paradidático, revistas, jornais, livros e demais publicações dirigidas à educação de todos os níveis, bem como licenciamento para produtos escolares e de natureza pedagógica;</p> <p>* intermediação e representação de venda de material didático, paradidático, revistas, jornais, livros e demais publicações dirigidas à educação de todos os níveis, inclusive com o recebimento de comissões pelas vendas;</p> <p>* gestão de direitos autorais de obras literárias ou objetos de aprendizagem, impressos ou digitais;</p> <p>* prestação de serviços educacionais e serviços de treinamento,</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>* a edição de livros e demais atividades correlatas;</li> <li>* a gestão de direitos autorais de obras literárias;</li> <li>* a intermediação e representação de venda de jornais, revistas, livros e outras publicações, inclusive com o recebimento de comissões pelas vendas; e</li> <li>* serviços de assessoria, consultoria, orientação e assistência operacional em gestão empresarial, inclusive com relação à concessão de franquias de unidades de ensino a distância.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>qualificação, assessoria, avaliação e demais serviços relacionados à educação;</li> <li>* administração de bens e negócios próprios;</li> <li>* guarda e conservação de mercadorias e gêneros educacionais e/ou didáticos pertencentes a terceiros; e</li> <li>* participação, na qualidade de acionista ou quotista, em outras sociedades que explorem ou exerçam as atividades acima indicadas, no Brasil ou no exterior.</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2013b); Estácio Participações S.A. (2014b); Kroton Educacional S.A. (2013b).

O capital social das empresas é composto por ações ordinárias<sup>9</sup>, todas nominativas, escriturais e sem valor nominal, onde cada ação confere ao seu titular o direito a um voto nas deliberações das Assembleias Gerais, e não se permite a emissão de ações preferenciais ou de partes beneficiárias<sup>10</sup>, em virtude das regras estabelecidas pelo Novo Mercado.

As Assembleias Gerais<sup>11</sup> compreendem os principais espaços para as tomadas de decisões das companhias, por meio da maioria dos votos dos presentes, com as exceções previstas em Lei, as quais devem ocorrer de forma ordinária nos 4 primeiros meses do término do exercício social, iniciado no primeiro e encerrado no último dia de cada ano, e extraordinariamente quando forem necessárias, onde são convocadas pelo Conselho de Administração.

Nesses encontros é que se podem decidir sobre a alteração dos Estatutos Sociais das empresas; o aumento do capital social; a emissão de

<sup>9</sup> As ações das companhias podem ser de duas espécies, ordinárias e preferenciais. Conforme Assaf Neto e Lima (2008, p. 34), "As ações **ordinárias** apresentam como característica principal o direito de voto nas assembleias deliberativas, permitindo que seus titulares interfiram nas principais decisões da sociedade. Cada ação ordinária indica o direito a um voto. Quanto maior a quantidade de ações mantidas, maior o poder de voto do investidor [...] As ações **preferenciais**, por seu lado, possuem certas *preferências* ou *vantagens* em relação às ordinárias. O número de ações preferenciais sem direito a voto, de acordo com a legislação societária vigente, não pode exceder a 50% do total de ações emitidas pela companhia. Os dividendos das ações preferenciais são calculados e pagos antes das ações ordinárias".

<sup>10</sup> As partes beneficiárias correspondem a "títulos negociáveis, sem valor nominal e estranhos ao capital social" (BRASIL, 1976b) das empresas que as emitem, os quais concedem aos seus titulares o direito de crédito contra a companhia, em circunstâncias eventuais, mediante a participação nos lucros anuais.

<sup>11</sup> As suas convocações obedecem aos artigos 123 e 124 da Lei n° 6.404/1976.

debêntures<sup>12</sup>; as possíveis transformações, cisões, aquisições e fusões, além da dissolução, liquidação, eleição e destituição de liquidantes e os julgamentos de suas contas; a destinação dos lucros e a distribuição dos dividendos; bem como a aprovação de planos de outorga de opção de compra ou subscrição de ações aos seus administradores e empregados, ou a outras partes interessadas que forem definidas.

Ainda, sobre a deliberação da saída do Novo Mercado; o cancelamento de registro de companhia aberta na CVM; a remuneração anual dos membros da administração; ou a escolha de empresa especializada para a elaboração de laudo de avaliação de suas ações; etc.

Pelo artigo 132, e seus 4 incisos, da Lei das Sociedades por Ações, a Assembleia Geral que deve ocorrer nos 4 primeiros meses depois de finalizado o exercício social objetiva: “I - tomar as contas dos administradores, examinar, discutir e votar as demonstrações financeiras; II - deliberar sobre a destinação do lucro líquido do exercício e a distribuição de dividendos; III - eleger os administradores e os membros do conselho fiscal, quando for o caso; IV - aprovar a correção da expressão monetária do capital social” (BRASIL, 1976b).

O Conselho de Administração e a Diretoria administram as empresas, e as presidências dessas duas instâncias não podem ser exercidas por uma mesma pessoa. Em virtude dos interesses das companhias, a reunião de ambos ocorre com certa frequência.

A composição do primeiro, escolhida em Assembleia Geral, pode variar de 5 a 9, na Anhanguera e na Estácio, e de 5 a 13 membros, na Kroton, eleitos por um mandato de 2 anos, sendo permitida a reeleição; em todos eles, pelo menos 20,0% de seus membros devem ser de Conselheiros Independentes, conforme as regras do Novo Mercado.

Ao Conselho de Administração são atribuídas várias funções, como no caso da convocação de Assembleias Gerais; da orientação dos negócios (financeiros e operacionais) da companhia e de suas controladas; da

---

<sup>12</sup> De acordo com Lameira (2000, p. 61), as debêntures são “títulos de dívida de médio ou longo prazos, emitidos pelas sociedades anônimas aos seus detentores o direito de crédito contra a empresa, nos termos da escritura de emissão e do certificado, conforme art. 52 da Lei nº 6.404/76”.

eleição, do controle e da fiscalização do desempenho da Diretoria; da criação dos comitês de assessoramento e a eleição de seus membros; além do exame das contas referentes à administração.

Não obstante, responsabiliza-se o Conselho pela deliberação sobre a emissão, pelo resgate antecipado ou pelas demais condições de debêntures - conversíveis ou não em ações -, *commercial papers*, bônus e outros títulos destinados à distribuição pública ou privada (primária ou secundária), dentro dos limites de capitais autorizados pela companhia; pela aprovação do planejamento estratégico em longo prazo; pela escolha ou destituição de auditores independentes; bem como por fixar a remuneração do próprio Conselho e da Diretoria; etc.

Em fins de maio de 2014, no endereço eletrônico da relação com investidores de cada companhia, para a Anhanguera, o Conselho de Administração estava composto por 7 indivíduos, sendo 1 Presidente, 1 Vice Presidente, 4 Membros e 1 Membro Independente.

Na Estácio, também por 7 indivíduos, com 1 Presidente, 1 Vice Presidente, 2 Conselheiros e 3 Conselheiros Independentes. Já na Kroton, por 9 indivíduos, sendo 1 Presidente, 1 Vice Presidente, 4 Conselheiros e 4 Conselheiros Independentes.

Na Anhanguera, a Diretoria pode ser composta por 3 a 10 membros, todos residentes no país, em um mandato de 3 anos, permitida a reeleição, com pelo menos 1 Diretor Presidente, 1 Diretor Vice Presidente e 1 Diretor de Relações com Investidores, enquanto os demais, sem designações específicas, têm que ser eleitos pelo Conselho de Administração, onde um Diretor pode acumular as suas funções com a atribuição de Diretor de Relações com Investidores.

Além dos Diretores Presidente e de Relações com Investidores, ainda na consulta no endereço eletrônico da companhia no final de maio de 2014, faziam parte da Diretoria, 1 Diretora Vice Presidente Acadêmica, 1 Diretor Vice Presidente Financeiro e Administrativo, 1 Diretor Vice Presidente Jurídico, 1 Diretor Vice Presidente de Operações e 1 Diretor de Expansão, compondo um total de 7 membros.

A Estácio permite a composição de sua Diretoria com 3 a 8 membros, em um mandato de 2 anos, eleitos pelo Conselho de Administração, sendo 1 Diretor Presidente, 1 Diretor Financeiro e 1 Diretor de Ensino, enquanto os demais não precisam de designação específica. Um dos diretores também pode acumular o cargo de Diretor de Relações com Investidores.

No final de maio de 2014, a companhia possuía 9 membros na sua Diretoria. Sem contar os 3 que foram acima especificados, onde o Diretor Financeiro exercia também a função de Diretor de Relações com Investidores, a Estácio contava com 1 Diretor de Gente, Gestão e Serviços, 1 Diretor de Operações Próprias, 1 Diretor de Operações de Ensino a Distância, 1 Diretor de Relações Corporativas e Sustentabilidade, 1 Diretor de Mercado (não estatutário) e 1 Diretor de Educação Continuada.

Já a Kroton pode ter a sua Diretoria composta por 4 a 8 membros, todos residentes no país e eleitos pelo Conselho de Administração, em um mandato de 2 anos, sendo 1 Diretor Presidente e 1 Diretor de Relação com Investidores, onde os demais recebem os cargos e as atribuições definidas pelo Conselho. Um Diretor pode vir a acumular 2 cargos.

A Diretoria da companhia era composta por 6 indivíduos no final de maio de 2014 que, fora os 2 acima citados, contava ainda com 1 Diretor Vice Presidente de Finanças, 1 Diretor Vice Presidente de Operações, 1 Diretor Vice Presidente Acadêmico e 1 Diretor Jurídico.

Entre as muitas atribuições da Diretoria<sup>13</sup>, recebe a competência de efetivar o cumprimento do Estatuto Social, das deliberações do Conselho de Administração, da Assembleia Geral e do Diretor Presidente; a elaboração e a proposição ao Conselho de Administração do planejamento estratégico em longo prazo e do orçamento anual da companhia; a sugestão para o ingresso em novos negócios; a criação ou a extinção de subsidiária, dentro ou fora do país; o provimento e a administração do quadro de pessoal das empresas e as suas políticas de recursos humanos; a proposição das políticas de risco; a execução dos Planos de Negócios e dos Orçamentos anuais aprovados; etc.

---

<sup>13</sup> Ver as atribuições do Conselho de Administração e da Diretoria de cada empresa em seus Estatutos Sociais.

Nenhuma das 3 companhias conta com um Conselho Fiscal permanente na sua administração, e a instalação do mesmo ocorre a pedido dos acionistas que representem, no mínimo, um décimo (0,1) das ações com direito a voto, ou 5,0% das ações sem direito a voto, de forma que a sua duração ocorrerá até a próxima Assembleia Geral e, conforme o caso, pode ou não ser reeleito (§ 2º, art. 161 da Lei nº 6.404/1976).

Nessa Lei (art. 163), nas regras do Novo Mercado da BM&FBovespa ou da CVM, pode-se encontrar as atribuições do Conselho Fiscal. No entanto, de forma sumária, tal órgão, independente da administração e dos auditores externos, procura fiscalizar as atividades administrativas das companhias, rever as demonstrações financeiras e apresentar as suas conclusões aos acionistas.

A composição do Conselho Fiscal pode variar de 3 a 5 membros, além do igual número de suplentes, eleitos pela Assembleia Geral, a qual também é responsável por fixar a remuneração de cada integrante, que deve ser de, no mínimo, 10,0% do valor médio pago anualmente aos diretores da companhia, conforme a Lei das Sociedades por Ações. No final de maio de 2014, as 3 companhias apresentavam 3 Membros nesse órgão e, com exceção da Estácio, a Anhanguera e a Kroton contavam também com 3 suplentes.

Para a Anhanguera, constatou-se em fins de maio de 2014 a presença de um Comitê de Auditoria, o qual é inspecionado pela Auditoria Interna, cuja função é de acompanhar a administração da companhia quanto ao cumprimento das políticas e das condutas de risco. Nesse período, a sua composição era feita por 1 Presidente e mais 4 Membros efetivos.

Quanto à Estácio, a presença de comitês se deu em número de 3, no caso, o Comitê de Auditoria e Finanças, composto por 1 Coordenador e mais 3 Membros; o Comitê de Gente e Gestão Corporativa, que reunia 1 Coordenador e outros 3 Membros; e o Comitê Acadêmico, formado por 4 Membros.

Por fim, com a Kroton, os seus 3 comitês buscam também assessorar o Conselho de Administração da companhia nos processos decisórios

e de apoiar a Diretoria nas políticas de sua incumbência. O primeiro foi intitulado Acadêmico e Institucional, formado por 1 Coordenador e mais 1 Membro, no período mencionado; o segundo, de Auditoria, composto por 1 Coordenador e 2 Membros; e ainda o Financeiro e de Recursos Humanos, com 1 Coordenador e outros 2 Membros.

Depois de encerrados os exercícios sociais de cada ano, as companhias devem elaborar as demonstrações financeiras previstas em Lei, tais como o balanço patrimonial; as demonstrações das mutações do patrimônio líquido; a demonstração do resultado do exercício; as demonstrações das origens e das aplicações de recursos; bem como as demonstrações dos fluxos de caixa, com os lucros ou os prejuízos acumulados.

Quando da observância da geração de prejuízo no final do exercício social, para a Estácio, o mesmo será absorvido pelos lucros acumulados, pelas reservas de lucros e pela reserva legal, nessa ordem. A Anhanguera e a Kroton não mencionaram os procedimentos que terão de ser tomados quando da ocorrência desse tipo de situação em seus Estatutos Sociais.

Mas com relação ao lucro líquido, todas as 3 companhias trataram do assunto. Como distribuição de dividendos entre todas as ações, 1,0%, no mínimo, deverá ser destinada obrigatoriamente aos acionistas, ajustada nos termos do artigo 202 da Lei das Sociedades por Ações. Após o desconto dos possíveis prejuízos acumulados, além da provisão do IRPJ e da CSLL, 5,0% são destinados para a reserva legal, até atingir 20,0% do capital social integralizado (esse último montante apenas para a Anhanguera e a Kroton).

Se ainda houver recursos financeiros na conta do lucro líquido das companhias, compete à Assembleia Geral a destinação dos valores restantes. A Estácio permite que os seus administradores tenham participação nos lucros, mas desde que o total não seja superior à remuneração dos mesmos, bem como não ultrapasse um décimo (0,1) do que foi gerado (§ 1º, art. 152 da Lei nº 6.404/1976).

Já a Kroton, com exceção dos 25,0% referentes aos dividendos obrigatórios a serem pagos aos acionistas, e em conformidade com o artigo

202 da Lei das Sociedades por Ações, pode alocar até 75,0% do lucro líquido na reserva de investimentos da companhia, a exemplo do aumento de suas atividades ou de suas controladas, inclusive por meio da subscrição de aumento de capital, a aquisição de instituições e/ou ativos, além da criação e do desenvolvimento de novos projetos.

Se esse saldo for somado a outras reservas de lucro, excluída a reserva de lucro a realizar, as reservas para contingência e a reserva de incentivos fiscais, o montante total não pode ser maior do que o capital social da companhia<sup>14</sup>.

A Anhanguera e a Estácio determinaram em seus Estatutos Sociais que em caso de alienação do controle acionário de suas companhias, seja de forma direta ou indireta, deve ocorrer com a realização de uma OPA, por parte do Adquirente, das ações dos demais acionistas, em conformidade com as normas da legislação em vigor e as regras do Novo Mercado, de forma a dar tratamento semelhante a todas as partes envolvidas.

Ainda se faz necessário a realização de uma OPA, no caso da Anhanguera, quando qualquer acionista adquirir montante igual ou superior a 15,0% de todas as ações ordinárias de emissão da companhia, num prazo máximo de 30 dias a contar da data da aquisição, assim como quando da saída do Novo Mercado. Para a Estácio, o percentual acionário é de 20,0%, e o prazo para a realização da OPA é de 60 dias desde o início da compra das ações, nas mesmas circunstâncias acima.

Dessa forma, a OPA terá que ser oferecida a todos os acionistas detentores de ações ordinárias das companhias, comercializada em leilão promulgado pela BM&FBovespa, precificada em conformidade com um laudo de avaliação, além do pagamento feito em moeda nacional corrente e à vista.

Mas para essa regra há exceções. Na Anhanguera, por exemplo, quando da sucessão legal, onde o acionista beneficiário terá de realizar a alienação do excedente em até 30 dias; da incorporação de outras socie-

---

<sup>14</sup> Para ver na íntegra todas as possibilidades de designação do lucro líquido das companhias, consultar os seus Estatutos Sociais.

dades ou de suas ações; ou da aquisição de outras instituições que contribuam com ações ou ativos para o capital social, para o recebimento de ações ou outros valores mobiliários da companhia.

Em relação à Estácio, também quando da aquisição de outras sociedades ou de suas ações; do cancelamento de ações em tesouraria; do resgate de ações; ou da subscrição de ações da companhia, feita em emissão primária única, aprovada em Assembleia Geral e com as ações precificadas por laudo de avaliação realizada por empresa especializada, que deve ter experiência comprovada no assunto.

Por fim, tanto para a Anhanguera quanto para a Estácio e a Kroton, a resolução de conflitos, impasses ou controvérsias entre a companhia, os acionistas, os administradores e os membros do Conselho Fiscal devem ser feitas por meio de arbitragem, perante a Câmara de Arbitragem do Mercado, que se constitui como o foro para a resolução de disputas societárias e do mercado de capitais. A liquidação das empresas deve ser aprovada em Assembleia Geral, ou pode ocorrer segundo o que prevê a legislação vigente.

Esta seção foi dedicada a mostrar algumas das importantes questões constantes nos Estatutos Sociais das 3 companhias selecionadas. No próximo tópico, continua-se com a análise sobre a gestão corporativa dessas empresas, mediante a consulta das informações e dos documentos disponíveis nos seus endereços eletrônicos referentes às relações com investidores.

### **4.3 Um caminho sem volta**

Em meio às complexidades das estruturas administrativas estabelecidas na condução dos negócios das 3 companhias, e de outras na área da educação<sup>15</sup>, a governança corporativa é um caminho sem volta, que chegou para ficar.

---

<sup>15</sup> Além de outras IES particulares do setor privado que contam com o seu capital aberto na bolsa de valores, como já foi colocado, a Abril Educação, que tem o foco no ensino básico e pré-universitário, desde 2011 comercializa ações na BM&FBovespa.

Os 3 segmentos de listagem para a negociação de valores mobiliários no mercado de ações, ou seja, os Níveis 1 e 2 e o Novo Mercado foram introduzidos pela BM&FBovespa em 2000, com o objetivo de melhorar as práticas de governança corporativa no país para as companhias de capital aberto no mercado secundário de valores mobiliários. Dessa forma, procurou-se por meio dessas medidas:

[...] encontrar uma solução de mercado para estimular, simultaneamente, o interesse dos investidores no mercado de capitais brasileiro e a valorização das companhias. A premissa básica é que o preço e a liquidez das ações são influenciados positivamente pelos direitos concedidos aos acionistas e pela quantidade e pela qualidade das informações prestadas pelas companhias. A adoção das denominadas boas práticas de governança corporativa pelas companhias confere maior credibilidade ao mercado acionário e, como consequência, aumenta a confiança e a disposição dos investidores em adquirirem ações a um preço melhor, reduzindo o custo de capital das companhias (ANDREZO; LIMA, 2007, p. 301).

No momento em que realizaram o seu IPO, a Anhanguera, a Estácio e a Kroton foram listas no Nível 2, mas a primeira a migrar para o Novo Mercado, segmento que permite melhor transparência e dispersão acionária, possibilidade de geração de maior valor para os acionistas, além de ampliar os direitos dos acionistas não controladores, quando comparados com a legislação societária à época, foi a Estácio, em 2008.

Em seguida, 2 anos depois, no final de 2010, a Anhanguera também migrou para o Novo Mercado. Já a Kroton determinou a sua mudança no final de 2012. O Quadro 8 mostra algumas das principais características para os 3 segmentos.

QUADRO 8: Principais práticas de governança corporativa conforme os Níveis 1, 2 e o Novo Mercado

Nível 1	Nível 2	Novo Mercado
* melhoria nas informações prestadas nos ITRs <sup>16</sup> , incluindo-se, entre outras, demonstrações consolidadas e a demonstração dos fluxos de caixa;	* cumprir as regras aplicáveis ao Nível 1; * divulgação de demonstrações financeiras de acordo com padrões internacionais IFRS ou US GAAP; * conselho de administração com, no mínimo, cinco membros e	* cumprir as regras aplicáveis ao Nível 2;

<sup>16</sup> Informativos Trimestrais.

<p>* melhoria nas informações relativas a cada exercício social, adicionando-se às DFPs<sup>17</sup>, entre outras, a demonstração dos fluxos de caixa;</p> <p>* melhoria nas informações prestadas, adicionando-se às IANs<sup>18</sup>, entre outras: a quantidade e características dos valores mobiliários de emissão da companhia detidos pelos grupos de acionistas controladores, membros do Conselho de Administração, diretores membros do Conselho Fiscal, bem como a evolução dessas posições;</p> <p>* realização de reuniões públicas com analistas e investidores, ao menos uma vez por ano;</p> <p>* apresentação de um calendário anual com a programação dos eventos corporativos, tais como assembleias, divulgação de resultados etc.;</p> <p>* divulgação dos termos de contratos firmados entre a companhia e partes relacionadas;</p> <p>* divulgação, em bases mensais, das negociações de valores mobiliários e derivativos de emissão da companhia por parte dos acionistas controladores;</p> <p>* manutenção em circulação de ações que representem, no mínimo, 25% do capital social da companhia;</p> <p>* adoção de mecanismos que favoreçam a dispersão do capital, quando da realização de distribuições públicas de ações, tais como a distribuição a pessoas físicas ou investidores não institucionais de, no mínimo, 10% do total a ser distribuído.</p>	<p>mandato unificado de até dois anos, permitida a reeleição;</p> <p>* no mínimo, 20% dos membros do conselho de administração independentes;</p> <p>* direito de voto às ações preferenciais em algumas matérias, tais como transformação, incorporação, fusão ou cisão da companhia e aprovação de contratos entre a companhia e empresas do mesmo grupo sempre que, por força de disposição legal ou estatutária, sejam deliberados em assembleia geral;</p> <p>* extensão para todos os acionistas detentores de ações ordinárias nas mesmas condições obtidas pelos controladores quando da venda do controle da companhia e de, no mínimo, 80% deste valor para os detentores de ações preferenciais (<i>tag along</i>)<sup>19</sup>;</p> <p>* realização de uma OPA de todas as ações em circulação, no mínimo, pelo valor econômico, nas hipóteses de fechamento do capital ou cancelamento do registro do capital ou cancelamento do registro de negociação neste segmento de listagem;</p> <p>* adesão à Câmara de Arbitragem do Mercado para resolução de conflitos societários.</p> <p>* O nível 2 também prevê <i>lock-up</i>. Os acionistas controladores e administradores de companhias que aderem ao Nível 2 não podem vender e/ou ofertar à venda as ações ou derivativos lastreados nas ações da companhia de que eram titulares imediatamente após a efetivação da oferta, durante os primeiros seis meses subsequentes à primeira oferta pública após a assinatura do contrato de adesão ao Nível 2. Após este período inicial de seis meses, seus acionistas controladores e administradores não podem vender e/ou ofertar à venda mais do que 40% das ações ou derivativos lastreados em ações de emissão da companhia de que eram titulares imediatamente após a efetivação da oferta, por seis meses adicionais. Essa vedação não se aplica nas hipóteses: (i) ingresso de companhia no Nível 2 que já possua ações de emissão cotadas na BOVESPA ou no mercado de balcão organizado administrado pela BOVESPA, desde que, nesta última hipótese, a companhia já tenha realizado oferta pública de ações; (ii) empréstimo de ações que vise a permitir a antecipação do início da negociação das ações em bolsa, sujeito à aprovação da BOVESPA; e (iii) cessão ou empréstimo de ações que vise ao desempenho da atividade de formador de mercado credenciado pela BOVESPA, nesse caso limitado a 15% da quantidade total das ações cuja negociação esteja vedada.</p>	<p>* ter a companhia o seu capital social dividido exclusivamente em ações ordinárias.</p>
--	---	--

Fonte: Andrezo e Lima (2007, p. 301-303)<sup>20</sup>.

As companhias abertas devem ser registradas na CVM e podem negociar os seus valores mobiliários na BM&FBovespa ou no mercado de balcão, com a intermediação de uma instituição financeira, e ainda em

<sup>17</sup> Demonstrações Financeiras Padronizadas.

<sup>18</sup> Informações Anuais.

<sup>19</sup> No *tag along*, a alienação, direta ou indireta, do controle acionário de uma companhia, que consta no artigo 254 da Lei nº 6.404/1976, determina que o acionista adquirente seja obrigado a realizar uma OPA aos demais acionistas detentores de ações ordinárias, pelo preço mínimo de 80,0% do valor pago pelas ações integrantes do bloco de controle.

<sup>20</sup> Além desses autores, também Assaf Neto e Lima (2008); Bacha e Oliveira Filho (2005, 2007); Elder (2006); Fortuna (2011); Lameira (2000); Paladino (2008); e Paulos (2004), fornecem um melhor entendimento sobre o mercado financeiro, ou sobre o mercado de ações, em específico, quase sempre de forma favorável ao processo.

operações privadas, de acordo com as limitações determinadas pelas regras vigentes.

O mercado de balcão pode ser ou não organizado, e a principal diferença entre ambos é que o primeiro possibilita as transações dos valores mobiliários entre os intermediários de forma mais organizada, por meio de sistemas informatizados que conectam as instituições financeiras registradas por todo o território nacional (ASSAF NETO; LIMA, 2008, p. 152). Conforme a operação financeira, as companhias podem utilizar a bolsa de valores ou o mercado de balcão para a negociação dos valores mobiliários e, para Andrezo e Lima (2007, p. 152), a diferença principal entre ambos seria de:

[...] padronização. Nas bolsas, os contratos são padronizados para facilitar a liquidez, enquanto, no mercado de balcão, há maior flexibilidade nos contratos, os quais se adaptam às necessidades de cada agente. Além disso, nas bolsas, geralmente há garantias (margem e eventual garantia de liquidação pela câmara de compensação), bem como há responsabilidade solidária das corretoras pela boa execução e liquidação das operações de seus clientes. No mercado de balcão, os derivativos são normalmente negociados entre uma instituição financeira e um cliente, o que diminui a liquidez desses instrumentos.

As ações da Anhanguera, da Estácio e da Kroton são negociadas atualmente, como foi dito, no segmento caracterizado como Novo Mercado da BM&FBovepa, mas as 3 ainda contam com o programa de *American Depositary Receipts* (ADRs), que comercializa as suas ações nas bolsas de valores dos Estados Unidos, ao permitir que investidores estrangeiros, com os mesmos direitos dos nacionais, invistam nas companhias e levem ao aumento da liquidez acionária.

Os principais acionistas da Anhanguera no final do primeiro semestre de 2014 eram fundos de investimentos nacionais e estrangeiros, como o Pátria Investimentos e Participações Ltda., com 10,27% das ações ordinárias, em relação ao total; o *Third Point*, listado na Bolsa de Londres, com 5,95%; o *FIL Limited*, que tem atuação em vários países, com

5,06%; o MNA, o qual possui sede na cidade do Rio de Janeiro, com 5,08%; o *Coronation*, que também atua em várias partes do planeta, com 5,06%; bem como 68,58% das ações estavam dispersas com outros investidores.

As informações para a estrutura acionária da Estácio divulgou que 98,0% de suas ações estavam em circulação, 1,4% na posse dos administradores e dos conselheiros, e 0,6% em tesouraria. Na Kroton, 99,6% das ações estavam em circulação, e 0,4% em tesouraria.

Na Anhanguera e na Estácio, disponibilizam-se em seus endereços eletrônicos um código que elenca várias regras para a condução dos negócios das companhias. Com relação à primeira, o seu Código de Conduta determina o cumprimento do que entendem como responsabilidade e ética, ou seja, dos valores e princípios fundamentais elencados, por todos os seus colaboradores.

Isso engloba questões diversas, tais como os relacionamentos com os vários grupos envolvidos; as práticas de contratação e o conceito de diversidade; as informações confidenciais, a política de segurança da informação e outras condutas profissionais; os conflitos de interesses; os compromissos institucionais; o assédio moral; além da violação das regras (ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A., 2014).

Para a Estácio, há um Código de Ética e Conduta, onde são estabelecidos os valores, a missão e os princípios éticos a serem seguidos pela companhia e os seus colaboradores; as formas de relacionamentos entre todos os envolvidos, inclusive com as questões ambientais; os conflitos de interesse; os presentes e os favores; as participações em eventos; os registros contábeis; a política de segurança da informação; a gestão e o comitê de ética; bem como as violações sobre o Código (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A., 2014a).

Todas as 3 companhias possuem uma política de negociação de valores mobiliários e de divulgação de ato ou fato relevante, que devem seguir os termos firmados pela Instrução CVM nº 358/2002, com as suas modificações posteriores.

Nos critérios para a negociação dos valores mobiliários estão contidas as exigências para que as operações sejam realizadas por corretoras credenciadas; os períodos de impedimentos; as restrições quando da pendência de divulgação de ato ou fato relevante; as exceções às restrições gerais; os impedimentos à negociação após a divulgação de ato ou fato relevante ou em período anterior à divulgação de ITRs, das DFPs e da DR (Distribuição de Resultados); a vedação à deliberação associada à aquisição ou à alienação de ações da companhia, aos ex-administradores e à negociação indireta; a alteração na política de negociação; bem como as infrações e as sanções aplicáveis.

Quanto à política de divulgação, objetiva-se colocar as normas que terão de ser seguidas pelo Diretor de Relações com Investidores e pelos outros indivíduos vinculados ao uso e à divulgação de informações relevantes, além daquelas sigilosas que ainda não tenham sido tornadas públicas.

Dessa forma, estabeleceram-se os deveres e as responsabilidades na divulgação das informações; as suas características; as exceções à sua imediata divulgação; o dever de guardar sigilo sobre certas informações relevantes; as suas possibilidades de alteração; assim como a sua vigência.

Após esta discussão sobre as práticas de governança corporativa que têm sido adotadas pelas 3 companhias, analisar-se-ão na próxima seção uma série de dados, financeiros e educacionais, que estão disponíveis para cada uma delas no período selecionado, ou seja, de 2007 a 2012, os quais permitem observar os seus processos de expansão, fruto também das estratégias administrativas empresariais contemporâneas.

#### **4.4 Os dados operacionais e financeiros para a Anhanguera (2007-2012)**

Em 2007 ocorreu o IPO das *holdings* Anhanguera, Estácio e Kroton, o que fez com que se consolidassem certas mudanças nas práticas de admi-

nistração das companhias - que já vinham ocorrendo há algum tempo -, inclusive no que diz respeito à disponibilização de informações sobre as suas gestões corporativas e os dados financeiros e educacionais, como parte das exigências associadas às regras do mercado de capitais no país.

Dos vários possíveis benefícios gerados para as companhias com o IPO, citam-se o acesso a recursos financeiros para o investimento na sua base produtiva ou para a aquisição de outras empresas, inclusive com o pagamento de ações, no todo ou em parte, nessas transações, sem o efetivo dispêndio monetário; a profissionalização da gestão; a redução dos riscos econômicos com as oscilações de mercado, além da fuga de suas dificuldades financeiras, caso estejam nessa situação; a maior liquidez nos negócios, com a inserção de diversos atores; bem como a elevação da transparência conforme as regras exigidas pelo mercado de capitais (CARVALHO, 2010).

Para a Anhanguera, o seu IPO gerou a captação bruta de R\$ 512,3 milhões (e líquida de R\$ 482,8 milhões), nas ofertas primária e secundária, feita no mercado de balcão não organizado, em conformidade com a Instrução CVM nº 400/2003 e com as regras internacionais para a colocação dos títulos no exterior, por meio da distribuição ao público de 28.462.500 Units, negociadas cada uma a R\$ 18,0, e que no período representavam aproximadamente 28,3% do capital social da companhia.

O valor de R\$ 512,3 milhões foi colocado no Anúncio de Encerramento feito em março de 2007 (ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A., 2007a); mas nas DFPs, a captação bruta foi de R\$ 426,8 milhões, pois só considerou a oferta primária (IDEM, 2008f). Com os descontos de R\$ 66,6 milhões referentes aos custos do IPO, o valor financeiro líquido chegou a R\$ 360,2 milhões.

Como no primeiro documento foram discriminados não só o número de Units e a importância financeira, mas também a participação dos diversos tipos de investidores, além de serem tais valores os que constam no endereço eletrônico da BM&FBovespa, o mesmo foi escolhido para apresentar os dados.

Do montante bruto arrecadado, R\$ 379,6 milhões, que perfizeram 21.088.255 Units<sup>21</sup> (74,1%, em relação ao total), corresponderam aos recursos financeiros de investidores estrangeiros, além de um valor de aproximadamente R\$ 7,5 milhões (1,5%, em relação ao total), na forma de GDSs (*Global Depositary Shares*), representadas por GDRs<sup>22</sup> (*Global Depositary Receipts*), ou seja, de Units que foram comercializadas no exterior.

Em seguida vieram os investidores institucionais, que aplicaram um pouco mais de R\$ 75,0 milhões (14,6%, em relação ao total); depois as pessoas físicas, com R\$ 42,5 milhões (8,3%, em relação ao total); entre outros, com R\$ 7,7 milhões (1,5%, em relação ao total) (IDEM, 2007a).

Assim, por meio desses recursos financeiros, a companhia buscou consolidar as redes de unidades de ensino que já estavam sob o seu domínio, criar e adquirir outras, assim como melhorar o seu modelo de negócio, mediante os critérios da eficiência na administração e do que considerou como qualidade educativa, subsidiada principalmente pelas regras de mercado e pelos parâmetros determinados pelas avaliações das instituições governamentais.

Em 31 de dezembro de 2007, as Units estiveram cotadas a R\$ 38,0, um aumento de aproximadamente 111,1%, em menos de 10 meses. As mesmas foram negociadas em todos os pregões desde o IPO, nesse período, com um volume que chegou a R\$ 951,2 milhões, ao determinar uma média diária de R\$ 4,5 milhões.

Pelo índice de crescimento apresentado se pode afirmar que a busca pelo retorno nos investimentos funciona sim em curto prazo, ao contrário do que afirmaram Polizel e Steinberg (2013), quando colocaram que os retornos ocorreriam numa expectativa de médio prazo.

Sem dúvida, na área de educação, e também em qualquer negócio que queira continuar operando, pretende-se sempre ganhos em curto, médio e longo prazo, cujas estratégias podem variar, conforme as metas

---

<sup>21</sup> Cada Unit representava 1 ação ordinária e 6 ações preferenciais, antes do ingresso da Anhanguera no Novo Mercado, que permite a comercialização apenas do primeiro tipo de ação.

<sup>22</sup> Cada GDR representava duas Units.

de priorização para cada período e os variados mercados. Obviamente, com a constância dos retornos em curto prazo, os mesmo se estendem para o médio, e posteriormente para o longo prazo.

No entanto, não são muitas as alternativas de investimentos nos mercados que oferecem retornos superiores a 100,0%, em menos de 12 meses, principalmente quando se tem que despender pouco trabalho, para a maioria dos investidores. Como colocou Carvalho (2011, p. 11), “os objetivos da empresa transcendem a maximização do lucro, uma vez que ficam subordinados à maximização do valor acionário no mercado de capitais. Neste sentido, todas as estratégias de gestão devem convergir para ampliação dos lucros de curto prazo”.

Com o término do exercício social do ano de 2007, a Anhanguera já contava com mais de 92,0 mil alunos (92.253), o que expressou um crescimento superior a 275,0%, em relação ao ano anterior. Desse total, 78.283 alunos estavam matriculados na modalidade presencial, em 31 câmpus (um aumento de aproximadamente 138,5%, em relação a 2006), com uma média de 2.525,0 matrículas em cada um; e 13.969 alunos matriculados no ensino a distância, nos 452 polos autorizados pelo MEC.

Do segundo semestre do ano de 2005, quando a Anhanguera iniciou as atividades no ensino a distância, até o segundo semestre de 2007, a sua expansão tinha apresentado um valor de aproximadamente 182,0%. Ao citar a Hoper Educacional, alguns dos critérios para alcançar o sucesso na oferta dessa modalidade de ensino corresponderiam a:

- (i) capilaridade, ou seja, a quantidade de pólos espalhados pelo país; (ii) a competência dos gestores dos pólos, para captar e reter alunos; (iii) a infraestrutura dos pólos e a sua adequação às necessidades dos alunos; (iv) visibilidade nacional, através de uma marca forte; e (v) credibilidade institucional e de conteúdo, tal qual a imagem que a instituição tem junto ao público alvo e a existência de alguns professores/autores com certa notoriedade nacional assinando o conteúdo educacional produzido (ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A., 2008f, p. 24).

A presença da companhia já ocorria em 24 Estados do país, mais o Distrito Federal, com a oferta de 69 cursos de graduação e de graduação tecnológica, assim como de pós-graduação e de extensão, no final de 2007. Na modalidade presencial, para os cursos de graduação, a média dos preços das mensalidades estava em torno de R\$ 506,8, enquanto na modalidade a distância, em R\$ 196,6.

Para alcançar principalmente um público de jovens trabalhadores, de média ou de média-baixa renda, o preço das mensalidades se tornou um dos fatores de fundamental importância para superar a concorrência no setor privado particular do ensino superior.

Ainda, a companhia passou a oferecer um modelo híbrido e com horários flexíveis para os seus cursos. Por exemplo, no formato designado como Horário Regular, a presença do aluno deveria ocorrer em 4 ou 5 dias por semana nos câmpus, mas com 20,0% da carga horária realizada por meio do ensino a distância, onde envolvia todas as áreas dos cursos oferecidos.

Com relação ao formato Horário Especial, a presença do estudante nos câmpus teria de ocorrer 2 vezes por semana e, assim, 40,0% da aulas se constituiriam de forma presencial, enquanto 60,0% por meio do ensino a distância, ao envolver a oferta de cursos nas áreas de Negócios, Educação e Enfermagem. Assim, esse último formato poderia ser caracterizado como semipresencial, com a oferta de um tipo de ensino praticamente em paridade com o modelo presencial e a distância.

Outra estratégia nesse sentido consistiu na unificação de projetos pedagógicos, mediante a padronização dos recursos curriculares (por exemplo, com a oferta de cursos em módulos e a junção de várias turmas), acadêmicos e administrativos nas unidades de ensino (mas com uma gestão centralizada), o que garantiria um melhor custo-benefício para a companhia, ao facilitar a replicabilidade, além da integração nas aquisições.

Quanto aos recursos humanos, não foram encontradas informações sobre o número de docentes na Anhanguera em 2007. Já os funcionários

não docentes tiveram um crescimento de aproximadamente 294,7%, quando passaram de 740, em 2006, para 2.921, no ano seguinte, sobretudo graças às aquisições ocorridas ao longo do ano, depois da captação dos recursos com o IPO.

Nos projetos de capacitação, aos docentes se dedicou algo em torno de 3,0 mil horas; 970 bolsas para a pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado; além do custeio para a participação de 260 pessoas em eventos científicos. Para os demais funcionários, as horas de cursos de capacitação chegaram a 14,0 mil, com um número acima de 3,0 mil participantes. No final das contas, o objetivo central desses projetos foi o de elevar os ganhos de resultados da companhia.

A Anhanguera também passou a fazer questão de divulgar as suas ações e os seus projetos de responsabilidade social, a exemplo da biblioteca aberta à comunidade; da faculdade aberta da 3ª idade; da alfabetização e da inclusão de jovens e adultos; do reforço escolar; da inclusão digital; da assistência jurídica; da clínica de fisioterapia; das campanhas de prevenção e de promoção da saúde; do hospital veterinário e das campanhas de saúde animal; da capacitação profissional; dos torneios e das práticas esportivas; além de projetos ambientais.

Essas práticas acabaram por gerar dezenas de milhares de atendimentos para os membros de sua comunidade e para aquelas próximas aos seus locais de atuação. Ao todo, a companhia informou que no final de 2007 contava com 506 projetos comunitários, os quais atenderam mais de 110,0 mil indivíduos ao longo do ano.

Em relação às informações financeiras, elaboradas em conformidade com as práticas contábeis associadas à legislação societária brasileira e às regras da CVM, definiram-se algumas delas referentes às Demonstrações de Resultado e ao Balanço Patrimonial Passivo da companhia. O objetivo para essa apresentação consiste apenas em permitir a visualização desses dados, bem como verificar as suas mudanças ao longo do período dos 6 exercícios sociais delimitados.

Convém ressaltar que as escolhas não dão conta das demonstrações financeiras na sua totalidade, nem pretendem tentar verificar qualquer possível tipo de sinergia para a companhia. Assim, a sua íntegra pode ser consultada não só nas DFPs da Anhanguera, e em outros documentos disponibilizados no seu endereço eletrônico das relações com investidores, mas também da Estácio e da Kroton.

Quanto às Demonstrações de Resultado, os itens selecionados consistiram na Receita Bruta; na Receita de Mensalidades; nos descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; na Receita Líquida; no Custo dos Serviços Prestados; no Lucro Bruto; além do Lucro Líquido. Para o Balanço Patrimonial Passivo<sup>23</sup>, utilizaram-se apenas os dados referentes aos Empréstimos e Financiamentos; bem como aqueles para o Patrimônio Líquido. A Tabela 32 mostra todos os dados, com os valores sem a correção inflacionária, para essas rubricas no ano de 2007.

TABELA 32: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Anhanguera, em 2007 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
347,2	339,9	34,3	273,6	151,6	122,0	0,4	72,8	484,4

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2008a, 2008f).

A Receita Bruta compreende a Receita de Mensalidades, além das Taxas, dos Serviços Acadêmicos e Outras fontes de arrecadação na Anhanguera. Quando comparada ao ano de 2006, o seu crescimento foi de aproximadamente 133,5%.

Ao compor algo em torno de 97,9% da Receita Bruta, a Receita de Mensalidades se constituiu na principal fonte de arrecadação de recursos financeiros para a Anhanguera. Em relação a 2006, essa última Receita obteve um aumento de aproximadamente 135,2%, em virtude da incorporação significativa de novos alunos no ano de 2007.

<sup>23</sup> No Balanço Patrimonial ainda é possível encontrar várias informações sobre os ativos da companhia. Nas Demonstrações de Resultado são detalhadas todas as rubricas financeiras até se chegar ao Lucro Líquido, ou ao prejuízo dos exercícios sociais. Ainda, são especificados os dados para os Fluxos de Caixa nas Demonstrações Financeiras de cada período.

Depois da dedução de determinados fatores financeiros, a exemplo da tributação, das Bolsas de estudos, dos descontos e das Mensalidades canceladas, obtém-se a Receita Líquida. Além da isenção tributária pela adesão ao PROUNI, desde 2005, a Anhanguera também contou com diversas outras formas de Bolsas.

Como exemplos, citam-se aquelas negociadas com os sindicatos de funcionários da companhia; Bolsas de incentivo socioeconômico (e de mérito acadêmico); Bolsas em alguns Municípios pela isenção do ISS (Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza) e pela permissão para a ocupação e o uso de certos imóveis, livres de pagamento; além de Bolsas de incentivo à pesquisa. Os descontos podem ser para os funcionários de empresas com as quais possuem acordos comerciais; bem como descontos pelo pagamento pontual das Mensalidades.

Quando comparado ao ano de 2006, os descontos sobre a Receita Bruta, associados às Bolsas tiveram uma expansão de aproximadamente 119,9%, em 2007. Já a Receita Líquida, no mesmo período, apresentou um crescimento de 143,2%.

Com os descontos do Custo dos Serviços Prestados, que diz respeito aos gastos necessários para a operacionalização das unidades de ensino, e que tem como principal rubrica o dispêndio financeiro com os docentes<sup>24</sup>, sobre a Receita Líquida, chega-se ao Lucro Bruto.

No mesmo período comparativo referenciado acima, o aumento para o Custo dos Serviços Prestados foi de aproximadamente 144,9%, e a sua porcentagem sobre a Receita Líquida atingiu 55,4%; enquanto para o Lucro Bruto, o crescimento alcançou 141,1%.

Para se chegar ao Lucro Líquido, pratica-se sobre o Lucro Bruto o desconto associado às Despesas com as Vendas (como *Marketing* e a Provisão para Créditos de Liquidação Duvidosa); às Despesas Gerais e Administrativas (que envolvem todas as Despesas da Administração); à Depreciação dos Ativos da companhia e à Amortização de Despesas Pré-Operacionais; ao IRPJ e à CSLL que não incidem sobre o PROUNI; e,

---

<sup>24</sup> O valor pago aos diretores da companhia em 2007 foi de aproximadamente R\$ 3,3 milhões.

conforme o caso, às Despesas com as OPAs e com a Amortização de Ágio proveniente das aquisições.

Como a companhia participou de um IPO, bem como de 6 aquisições no ano de 2007, o Lucro Líquido foi de aproximadamente R\$ 0,4 milhão, um resultado aproximadamente 96,4% menor do que o de 2006, quando o valor alcançou R\$ 11,1 milhões. Ainda, o Resultado Financeiro Líquido<sup>25</sup> e o Resultado Não Operacional<sup>26</sup> podem somar ou subtrair recursos financeiros ao Lucro Bruto, para se chegar ao Lucro Líquido.

Nos dados financeiros para os Empréstimos e Financiamentos, no ano de 2007 - e em relação a 2006 -, ocorreu um crescimento de aproximadamente 1.003,0%, ao passar de R\$ 6,6 milhões, no último ano, para R\$ 72,8 milhões, no primeiro, onde 72,3% desse montante eram de dívidas em longo prazo. O maior destaque consistiu numa contratação de mútuo com o Banco Bradesco S.A., no valor de R\$ 50,0 milhões, seguido por um empréstimo com o Banco ABN AMRO Real S.A., de R\$ 10,0 milhões.

A Anhanguera também conseguiu um importante aumento do seu Patrimônio Líquido, no período observado, ao sair de R\$ 123,9 milhões, para R\$ 484,4 milhões (expansão aproximada de 291,0%). O principal acionista da companhia era o FEBR, controlado por Gabriel Mário Rodrigues, fundador da Universidade Anhembi Morumbi, com 79,1% das ações ordinárias (de um total de 459.989.555), e 24,7% das ações preferenciais (de um total de 245.358.665), o que perfazia 59,5%, em relação ao total (705.348.220).

Depois aparecia a Viana do Castelo Administração de Bens S.A., uma sociedade por ações de capital fechado, cujos maiores acionistas

---

<sup>25</sup> As receitas ou as despesas financeiras da Anhanguera compreendem principalmente os gastos associados a endividamento em curto e em longo prazo; a receita de aplicações financeiras; a receita de juros de mora e de multas referentes a mensalidades em atraso; o PIS e a COFINS incidentes sobre as receitas financeiras; as despesas financeiras operacionais (como as despesas bancárias); e outras taxas e outros encargos pagos a instituições financeiras.

<sup>26</sup> As receitas e as despesas não operacionais envolvem as doações recebidas pelos hospitais veterinários e as clínicas de fisioterapia que fazem parte de cursos oferecidos na área de saúde da Anhanguera; as multas fiscais; o lucro ou o prejuízo na venda de bens do ativo imobilizado ou de participação em outras sociedades; e o ajuste no ativo fixo decorrente de inventário realizado por empresa especializada. A partir da Lei nº 11.638/2007, o resultado não operacional foi extinto. Mesmo com as modificações introduzidas com essa Lei nas demonstrações financeiras, não foram observados impactos significativos nos resultados selecionados por este trabalho, apresentados pela Anhanguera, bem como pela Estácio e pela Kroton.

eram os fundadores da Anhanguera, Antônio Carbonari Netto e José Luis Poli, com 15,5% das ações ordinárias e 3,5% das ações preferenciais, compondo 11,3%, em relação ao total. As ações em circulação chegaram a 6,2% das ações ordinárias e 69,7% das ações preferenciais, o que representou 28,3%, em relação ao total. O pagamento de dividendos em 2007 foi de R\$ 3.856,2.

No ano de 2007, em conformidade com a Lei nº 6.404/1976 (art. 168), a companhia concedeu 4 opções de compra de Units ao seu Diretor Financeiro, que poderiam ser realizadas no período de até 4 anos, as quais somaram 343.960 Units, pelo preço de R\$ 1,79. Por esse valor, percebe-se o favorecimento ao executivo, pois o montante correspondeu a aproximadamente 9,9% da importância atribuída às Units no IPO, e 4,7% da quantia na última cotação realizada no exercício social observado.

Em relação a essa estratégia de gestão corporativa, que busca fazer com que poucos ganhem muito, de forma que muitos paguem os altos benefícios para poucos, raciocínio já há muito tempo evidenciado na lógica do sistema capitalista, Garagorry (2007, p. 106) colocou que:

Através das *stock-options* (opção oferecida aos administradores das empresas de comprar ações da própria companhia a um preço pré-fixado, implicando vantagem financeira), os interesses dos dirigentes são equiparados aos dos acionistas, isto é, maximizar o valor acionário. Uma vez que a forma de remuneração dos dirigentes é sintonizada com os objetivos dos aplicadores financeiros, então, são os trabalhadores assalariados que acabam arcando, de fato, com as pressões exercidas pelo aumento do valor acionário. Assim, a luta de classes é acirrada. Os administradores buscam a redução do custo, cortando salários, benefícios, terceirizando uma série de atividades, enfim, precarizando a mão-de-obra.

Em 31 de dezembro de 2007, a Anhanguera possuía 555 processos judiciais em andamento, sendo que desse total, 42 tinham a natureza tributária; 171 a natureza trabalhista; e 342 a natureza cível. Juntos, esses processos envolviam um montante de aproximadamente R\$ 32,2 milhões, em causas de risco provável, possível e remoto.

O Quadro 9 mostra as aquisições da Anhanguera no ano de 2007, em número de 6, as quais incorporaram 13 novos câmpus (de um total de 18, onde 5 foram o resultado do crescimento orgânico da companhia), e 452 polos de ensino a distância, por meio do Centro de Ensino Superior de Campo Grande S/S Ltda., mantenedora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.

QUADRO 9: Aquisições realizadas pela Anhanguera no ano de 2007 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
YANCHEP Participações S.A.; Centro Hispano-Brasileiro de Cultura S.A.	100%	São Paulo (SP)	15.967,0	5.913,7	2.700
União Fênix de Educação e Cultura Ltda.	100%	Bauru (SP)	6.500,0	3.421,1	1.900
Oeste Organização de Ensino Superior e Tecnologia S/C Ltda.	100%	Osasco (SP)	35.600,0	8.539,2	4.169
Educacional Noiva do Mar Ltda. (Faculdade Atlântico Sul)	100%	Pelotas (RS) Rio Grande (RS)	18.450,0	6.362,1	2.900
Centro de Ensino Superior de Campo Grande S/S Ltda.; União da Associação Educacional Sul-Matrogrossense Ltda.	100%	Ponta Porã (PR) Dourados (MS) Campo Grande (MS) Rio Verde (GO)	246.834,0	6.564,7	37.600
Chermann Participações Ltda.; Mattei e Belissi Participações Ltda.; Uniarte Participações Ltda.; Mattei Participações Ltda.; Unia Imóveis Administração de Imóveis e Prestação de Serviços Ltda.; Colégio Técnico Comercial Senador Fláquer S/S Ltda.; Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer de Santo André Ltda.	100%	Santo André (SP)	113.991,0	11.631,7	9.800

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2007b, 2007c, 2008a, 2008f<sup>27</sup>).

Nas aquisições, o valor gasto chegou a aproximadamente R\$ 437,3 milhões (sem a correção inflacionária), algo em torno de 85,4% da arrecadação bruta com as ofertas primária e secundária no mercado de ações, em 2007. Só o montante despendido com a Universidade para o

<sup>27</sup> Há discordância nos dados financeiros apresentados pela Anhanguera quanto às aquisições, conforme o documento. Por essa razão, optou-se pela seleção dos maiores valores encontrados nas referências consultadas.

Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal e a União da Associação Educacional Sul-Matrogrossense Ltda., alcançou 56,4% de tudo o que foi alocado no período com as transações. O fluxo total de investimentos para a Anhanguera no referido ano foi de R\$ 559,4 milhões.

O número de alunos envolvidos nas aquisições chegou a 59.069, o que representou aproximadamente 64,0% de todos os estudantes matriculados na Anhanguera ao final do exercício social de 2007. Além disso, o valor médio gasto por aluno foi de R\$ 7,1 mil, quando se considera todas as transações.

Para a companhia, o ano de 2008 foi também bastante proveitoso. Ao final desse exercício social, a Anhanguera já contava com 213.071 alunos, um aumento aproximado de 131,0%, em relação a 2007, graças principalmente às novas aquisições feitas com os recursos de outra OPA, que foi realizada no final do mês de abril. Com isso, havia se tornado a maior empresa de ensino superior do setor privado no país, em número de estudantes, ao superar a Estácio.

Essa Oferta, segundo os dados disponíveis no endereço eletrônico da BM&FBovespa, proporcionou a captação bruta de aproximadamente R\$ 508,3 milhões, por meio da emissão de 19.550.000 Units, ao preço de R\$ 26,0 cada. Após o desconto de R\$ 31,9 milhões com as despesas, a arrecadação líquida foi de R\$ 476,4 milhões<sup>28</sup>.

Mais uma vez, só que de forma mais intensa, os principais investidores foram os estrangeiros, com a aplicação de R\$ 487,0 milhões (95,8%, em relação ao total); seguidos pelas pessoas físicas, com R\$ 19,8 milhões (3,9%, em relação ao total); outros investidores, com R\$ 1,0 milhão (0,2%, em relação ao total); além dos investidores institucionais, com R\$ 0,4 milhão (0,1%, em relação ao total).

Com a captação também desses recursos financeiros, a Anhanguera incorporou mais 21 câmpus, dos quais 15 por meio de aquisições, e 6

---

<sup>28</sup> Em virtude da crise financeira mundial, principalmente nos países centrais, no final de 2008, as Units da Anhanguera valiam apenas 31,8% do seu preço referente à cotação de 31 de dezembro de 2007, ou seja, foram comercializadas a R\$ 12,1. Essa desvalorização impactou o volume negociado ao longo do ano, que chegou a R\$ 628,8 milhões, em 99,6% dos pregões da BM&FBovespa, cuja média diária foi de R\$ 2,5 milhões.

como o resultado do crescimento orgânico. Ao final do exercício social de 2008, a companhia contava com 52 câmpus operacionais, um aumento aproximado de 67,7%, quando comparado a 2007, distribuídos por todos os Estados brasileiros, mais o Distrito Federal. A média de alunos por câmpus foi de 2.366,8, um pouco acima do ano anterior, e 39 deles ainda se encontravam em processo de maturação.

Depois da aquisição da LFG *Business* e Participações Ltda., no início de outubro de 2008, que resultou na captação de mais de 70.000 alunos no ensino a distância de pós-graduação e de extensão, em cerca de 300 polos espalhados pelo país, o número de matriculados para essa modalidade de ensino na Anhanguera alcançou 90.756, o que representou uma expansão superior a 549,7%, em relação a 2007. Assim:

Esta aquisição, além de possibilitar à Companhia crescer no promissor segmento de pós-graduação, deixa a Companhia bem posicionada diante das perspectivas de expansão do ensino de graduação a distância, além de viabilizar uma série de sinergias comerciais e operacionais, tais como a diversificação do mix de produtos dos pólos já existentes e o aumento dos potenciais ganhos de escala (ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A., 2009a, p. 26).

Outra aquisição de destaque ocorreu por meio de 30,0% do capital social da Escola de Profissões S.A. (nova denominação social da Editora Microlins Brasil S.A.), que correspondia à maior empresa de formação profissional do Brasil e contava com um número aproximado de 500,0 mil alunos, em 657 franquias distribuídas por 377 cidades no país. Essa empresa tinha como foco a oferta de cursos de curta duração, em áreas associadas à Tecnologia da Informação e à Administração.

A média no preço das mensalidades, de forma geral, para 2008, ficou em R\$ 346,7. O número de cursos já havia ultrapassado 90 modalidades na graduação tradicional, na graduação tecnológica presencial e no ensino a distância, um crescimento de aproximadamente 30,4%, em relação a 2007, fora os cursos de pós-graduação, de extensão e os preparatórios para os concursos públicos e de formação profissional.

No Formulário de Referência para o ano de 2010 da Anhanguera, disponibilizaram-se o número de funcionários da companhia, associados à área administrativa e ao corpo docente. Para os primeiros, chegaram a 4.229, enquanto os segundos, a 6.585, o que somou uma quantidade de 10.814 colaboradores, em 2008. Ainda, o número de trabalhadores terceirizados atingiu 781 indivíduos (IDEM, 2011e).

Quanto às questões sobre as avaliações, nesse período, foram apresentados os resultados do ENADE, que alcançaram o índice médio de 3,3, numa escala de 1 a 5, o que foi considerado como satisfatório. Para o reconhecimento de cursos avaliados pelo MEC, o conceito final foi de 4,12, também numa escala de 1 a 5, o que pode ser tido como bom a muito bom, diante dos critérios adotados.

Com o atendimento das normas governamentais, a companhia não poupou esforços para colocar em seus documentos que cumpria as exigências para o fornecimento de um ensino de qualidade, comprometida com a formação de seus alunos e na capacitação de seus funcionários; no investimento de infraestrutura nas unidades de ensino e na metodologia pedagógica; bem como na promoção de ações de responsabilidade social que atenderam aproximadamente 524,6 mil indivíduos em 2008.

A Tabela 33 mostra algumas das informações financeiras, por meio da Receita Bruta; da Receita de Mensalidades; dos descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; da Receita Líquida; do Custo dos Serviços Prestados; do Lucro Bruto; do Lucro Líquido; dos Empréstimos e Financiamentos; bem como aqueles para o Patrimônio Líquido, no ano de 2008, sem a correção inflacionária.

TABELA 33: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Anhanguera, em 2008 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
905,1	868,7	141,1	654,2	389,4	264,8	-26,7	112,2	977,9

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2009a).

Em comparação com o ano de 2007, a Receita Bruta cresceu aproximadamente 160,7%, em 2008. A sua principal fonte de recursos correspondeu à Receita de Mensalidades (96,0%), cujo aumento no período foi de 155,6%. A expansão das Bolsas de estudos obteve o importante índice de 311,4%. Para o PROUNI, o número de bolsas foi de 11.960.

Depois das deduções sobre a Receita Bruta, a Receita Líquida de aproximadamente R\$ 654,2 milhões, em 2008, foi o resultado de um aumento de 139,1%, quando confrontada com 2007. O Custo dos Serviços<sup>29</sup> prestados cresceu 156,9%; o Lucro Bruto, 117,0%; mas o Lucro Líquido ficou negativo em R\$ 26,7 milhões, em virtude principalmente dos gastos com as amortizações de ágio referentes às aquisições no período, de R\$ 106,1 milhões, as quais obtiveram uma expansão de 215,4%, na comparação com o ano anterior.

Os Empréstimos e Financiamento passaram de aproximadamente R\$ 72,8 milhões, em 2007, para R\$ 122,2 milhões, em 2008 (crescimento de 67,9%), dos quais R\$ 86,5 milhões (77,1%) associados às dívidas em curto prazo; e R\$ 25,7 milhões (22,9%), às dívidas em longo prazo. Por fim, o Patrimônio Líquido também apresentou expansão, ao sair de R\$ 484,4 milhões, em 2007, para R\$ 977,9 milhões (aumento de 101,9%), em 2008; bem como a disponibilidade financeira da companhia atingiu R\$ 29,1 milhões.

Em julho do último ano mencionado acima houve a emissão de 25,0 mil debêntures simples, não conversíveis em ações, da Escola de Profissões S.A. (Editora Microlins Brasil S.A.), no valor de R\$ 10,0 mil cada, cujo montante total chegou a R\$ 25,0 milhões. Já em setembro ocorreu a contratação de um empréstimo junto ao Banco Santander S.A., no valor de R\$ 50,0 milhões.

No Comunicado ao Mercado de 31 de janeiro de 2008, constou a emissão de 13 notas promissórias comerciais, no valor de R\$ 10,0 milhões cada, direcionadas a investidores qualificados, ou seja, que

---

<sup>29</sup> A remuneração paga apenas aos diretores da companhia foi de R\$ 3,6 milhões, em 2008, um aumento de aproximadamente 9,1%, em relação a 2007.

pudessem comprá-las, totalizando uma arrecadação de R\$ 130,0 milhões, as quais deveriam ser usadas para a aquisição de novas unidades e a expansão das atividades da companhia (IDEM, 2008c).

Os processos administrativos e as ações judiciais também cresceram (sobretudo pelas novas aquisições no período). Quanto a essas últimas, em 31 de dezembro do ano mencionado, somaram 1.804 (aumento aproximado de 225,0%, em relação a 2007), distribuídas em número de 86, para a natureza tributária; 351, para a natureza trabalhista; e 1.367, para a natureza cível. O valor do risco econômico em relação a todas elas chegou a R\$ 71,3 milhões, em causas de risco provável, possível e remoto.

Pelo Quadro 10 é possível observar as aquisições da Anhanguera no exercício social de 2008, que chegaram a 15. O valor total investido alcançou aproximadamente R\$ 412,0 milhões (sem a correção inflacionária), e o número de alunos envolvidos nas transações a 106.865<sup>30</sup>. Assim, excluídos os dados não informados, além da Microlins, a média de preço pago por estudante foi de R\$ 5.350,0.

QUADRO 10: Aquisições realizadas pela Anhanguera no ano de 2008 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Sociedade Educacional Garra Ltda.	100%	Passo Fundo (RS)	11.083,0	4.433,2	2.500
Sociedade Educacional de Ensino Superior do Lago Ltda.	100%	Brasília (DF)	21.458,0	5.799,5	3.700
Educar Instituição Educacional S/C Ltda. Instituto Tecnológico de Educação Superior e Pesquisa de Santa Catarina Ltda.	100%	Joinville (SC) Jaraguá do Sul (SC)	30.000,0	5.263,2	5.700
Sociedade de Ensino Superior Itapeperica da Serra S/S Ltda.	100%	Itapeperica da Serra (SP)	3.500,0	2.333,3	1.500
Sociedade Educacional Sul Sancaetanense S/S. Ltda.	100%	São Caetano do Sul (SP)	34.000,0	5.666,7	6.000
Sociedade Brasileira de Ensino	100%	Belo Horizonte	10.360,0	5.180,0	2.000

<sup>30</sup> Sem incluir os estudantes da Sociedade Educacional Caxias do Sul Ltda., da Sociedade Educacional Centro América Ltda., e da Escola de Profissões S.A.

Superior Ltda.		(MG)			
Centro de Ensino Superior de Rondonópolis S/S Ltda.	100%	Rondonópolis (MT)	13.672,0	4.275,5	3.200
Instituição de Ensino Superior de Sertãozinho Ltda.	100%	Sertãozinho (SP)	2.550,0	4.784,2	533
Escola de Profissões S.A.; (Editora Microlins S.A.)	30%	Lins (SP)	25.200,0	50,4	500.000
Sociedade Brasil Central de Educação e Cultura S/S Ltda.	100%	Taguatinga (DF)	31.301,0	5.905,8	5.300
Centro de Ensino Unificado de Taguatinga Ltda.	100%	Taguatinga (DF)	5.299,0	5.134,7	1.032
Pioneira Educacional Ltda.	100%	Taboão da Serra (SP)	71.750,0*	13.287,0	5.400
LFG Business e Participações Ltda.	100%	São Paulo (SP)	149.550,0	2.136,4	70.000
Sociedade Educacional Caxias do Sul Ltda.	100%	Caxias do Sul (RS)	1.300,0	-	-
Sociedade Educacional Centro América Ltda.	100%	Cuiabá (MT)	1.000,0	-	-

\*Desse valor, R\$ 33,5 milhões corresponderam à aquisição da operação de ensino superior; R\$ 6,7 milhões à aquisição da operação colégio e cursinho; e R\$ 31,6 milhões à aquisição do imóvel operacional.

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2009a).

Se forem somados os valores financeiros com a emissão de debêntures, das notas promissórias comerciais, dos empréstimos e da arrecadação líquida com a OPA, citados nesta seção, para o ano de 2008, a captação da Anhanguera alcançou aproximadamente R\$ 713,3 milhões.

Em 2 Comunicados ao Mercado foram tratadas relevantes aquisições acionárias na Anhanguera; primeiro por parte da *Credit Suisse Securities (Europe) Limited*, com sede em Londres, no Reino Unido, de 2.595.000 Units, o que representou 6,3591% das ações preferenciais, em 3 de maio de 2008; depois pelo *Lone Pine Capital LLC*, um fundo de *hedge* com sede nos Estados Unidos, por meio de 7.902.950 Units, o representou 6,56% do total, em 1º de setembro de 2008 (IDEM, 2008d, 2008e). As informações completas sobre a distribuição dos acionistas no final do exercício social de 2008 não foi encontrada nos documentos pesquisados.

Cabe ainda mencionar a dissolução e a extinção de duas sociedades no ano de 2008, no caso, do Instituto de Pesquisas de Interesse e Opinião

Pública Ltda., cujo valor do acervo líquido no momento dessa operação era de aproximadamente R\$ 244,0 mil; bem como da Editora UNIDERP Ltda., com um valor do acervo líquido de R\$ 61,0 mil.

Já no final do exercício social de 2009, a Anhanguera realizou mais uma OPA, por meio da emissão de 33.350.000 Units, ao preço de R\$ 22,5 cada, o que gerou a captação de um valor financeiro em torno de R\$ 750,4 milhões<sup>31</sup>.

A participação dos investidores estrangeiros, pelos dados da BM&FBovespa, chegou a R\$ 592,8 milhões (79,0%, do total); a dos investidores institucionais, a R\$ 90,8 milhões (12,1%, do total); a de pessoas físicas, a R\$ 64,5 milhões (8,6%, do total); além de outros investidores, com R\$ 2,3 milhões (0,3%, do total).

O último pregão da BM&FBovespa, do ano de 2009, apresentou um importante aumento de aproximadamente 105,8% (R\$ 24,9) na cotação das Units da Anhanguera, em relação à última cotação de 2008 (R\$ 12,1), mas ainda se encontrava 34,5% abaixo da cotação do final de 2007. As mesmas foram negociadas em 99,6% dos pregões, o que proporcionou um volume de R\$ 797,8 milhões, e uma média diária de R\$ 3,3 milhões.

A Anhanguera encerrou o ano de 2009 com o total de 255.183 alunos, um crescimento em torno de 19,8%, em relação ao ano anterior. Desse montante, 148.130 (58,0%) estavam matriculados nos câmpus, e 107.053 (42,0%), nos polos. Segundo as informações da empresa, essa expansão ocorreu principalmente pela maturação das unidades de ensino presencial e a distância (IDEM, 2010a).

O preço médio das mensalidades chegou a aproximadamente R\$ 280,3, uma queda de 19,2%, na comparação com 2007, graças ao aumento dos alunos nos polos, com preços mais baixos; bem como ao aprimoramento dos programas de bolsas de estudos e dos convênios institucionais e corporativos.

Com a incorporação de 2 novos câmpus, o seu crescimento ficou em torno de 3,8%, os quais chegaram a 54, em mais de 40 cidades distribuí-

---

<sup>31</sup> Não foram encontrados os gastos com as despesas da OPA.

das pelo país. A média de alunos nesses espaços alcançou 2.743,1, e neles a companhia oferecia cursos de graduação presencial – licenciatura (3 anos), bacharelado (4 a 5 anos) e tecnológicos (2 a 3 anos) – e a distância, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além do ensino continuado, com a capacidade para atender de 2.000 a 7.000 estudantes, depois do seu processo de maturação.

Nos mais de 450 polos, em 393 cidades, com uma média de 237,9 estudantes, a Anhanguera, em parceria com instituições locais, oferecia o ensino a distância, por meio de cursos de graduação, pós-graduação *lato-sensu* e ensino continuado. A sua capacidade média para o atendimento ao público era de até 1.000 alunos, depois de finalizado o processo de maturação. Mesmo com uma menor infraestrutura quando comparada aos câmpus, a companhia informou que os locais possuíam salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, recursos audiovisuais e salas de estudo.

O terceiro modelo de ensino administrado pela companhia, em 657 centros de ensino profissionalizante, que atuavam sob o formato de franquias, com a marca da Microlins, possuía a capacidade média de atendimento de até 1.000 alunos, os quais dispunham de salas de aula, de laboratórios de informática e de hardware, bem como de centros de encaminhamento profissional, com cursos de duração de 3 a 12 meses. A receita proveniente desses locais ocorria por meio da venda de materiais didáticos e da cobrança de *royalties*.

As principais metodologias de ensino adotadas pela companhia se constituíam em número de 4, ou seja, por meio de aulas presenciais, a mais usada, sobretudo nos cursos de graduação presencial e de ensino profissionalizante; teleaulas, com palestras disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou transmitidas via satélite, onde essas últimas permitiam a interação com o professor; materiais impressos, no formato de livros e outros textos impressos, desenvolvidos pela Anhanguera e com os direitos autorais licenciados por certas editoras; além do AVA, um instrumento na internet de apoio a todos os cursos.

Com relação aos instrumentos de avaliação externos realizados pelo MEC, em primeiro lugar no que se refere ao ENADE, a nota média no ciclo de 2008 foi de 2,9 (insatisfatória), ainda que a companhia tenha divulgado excelente desempenho (não para esse caso), o seu compromisso com a qualidade e que tal resultado seria maior do que aquele para as principais IES do setor privado no país.

A nota média do IDD chegou a 3,2 (satisfatória), e a do reconhecimento de cursos, a 4,1 (satisfatória). Se a nota no ENADE foi insatisfatória, no entanto, pelo programa de avaliação interno da companhia, o índice de satisfação foi de aproximadamente 80,0%, o qual contou com a participação de 73.576 alunos.

O número de funcionários da Anhanguera chegou a 11.626, ao final de 2009, um crescimento de aproximadamente 7,5%, em relação a 2008. Para os funcionários do quadro administrativo, o aumento foi de 10,6%, quando atingiram o número de 4.676. A expansão para o corpo docente alcançou 5,5%, e o seu quadro apresentou o número de 6.950 professores; bem como a de trabalhadores terceirizados, em 25,1%, com 977 indivíduos (IDEM, 2011e). No primeiro semestre de 2009, mais de 3,3 mil professores passaram por cursos de capacitação, os quais envolveram 50,4 mil horas de treinamento.

Quanto às ações de responsabilidade social, em 2009, beneficiaram mais de 700,0 mil indivíduos, o que teria sido 33,4% maior do que as do ano anterior. Também constou a colocação da Anhanguera, em pesquisa realizada pela *BrandAnalytics/Millward Brown*, como a 37ª marca mais valiosa do Brasil, ao aparecer como uma das principais empresas no que diz respeito aos produtos e aos serviços de consumo no país.

Por meio da Tabela 34, apresenta-se a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, no ano de 2009, para a Anhanguera, sem a correção inflacionária.

TABELA 34: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Anhanguera, em 2009 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.329,8	1.249,9	296,0	904,5	524,6	379,9	66,2	382,3	1.050,7

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2010a).

Para a Receita Bruta, a Receita de Mensalidades, as Bolsas de estudos e a Receita Líquida, de 2008, para 2009, o crescimento chegou próximo a respectivamente 46,9%, 43,9%, 109,8% e 38,3%. O maior destaque correspondeu às deduções nas Bolsas de estudos que, como havia sido anteriormente colocado, ocorreu principalmente pela maturação dos programas e dos convênios institucionais e corporativos. No caso do PROUNI, o número de bolsas atingiu 19.140, uma expansão de 60,0%, no mesmo período comparativo.

O Custo dos Serviços Prestados<sup>32</sup> aumentou aproximadamente 34,7%, de 2008, para 2009; o Lucro Bruto, 43,5%; enquanto o Lucro Líquido, 347,9%, já que saiu do saldo negativo e obteve um valor positivo de R\$ 66,2 milhões. Ainda, o Patrimônio Líquido conseguiu um crescimento de 7,4%.

Os Empréstimos e Financiamentos expandiram em torno de 240,7%, graças aos mecanismos de endividamento para a captação de recursos adotados ao longo do exercício social de 2009. As dívidas em curto prazo compuseram 37,8% (R\$ 144,7 milhões), do total, enquanto as em longo prazo, 62,2% (R\$ 237,6 milhões). A disponibilidade financeira da companhia atingiu R\$ 265,3 milhões, o que representou um valor 811,7% maior do que em 2008.

No ano de 2009, 4 emissões de debêntures simples, 3 pela Anhanguera e 1 pela Microlins foram realizadas. Nas primeiras, arrecadaram-se R\$ 40,0 milhões, R\$ 50,0 milhões e R\$ 200,0 milhões (dessas, em torno de 97,7% destinadas aos fundos de investimentos); na segunda, R\$ 10,0 milhões, o que determinou um total de R\$ 300,0 milhões.

<sup>32</sup> A remuneração dos administradores da companhia foi de aproximadamente R\$ 8,2 milhões, em 2009.

Com o Banco Santander S.A ocorreu a celebração de 2 empréstimos, um no valor de R\$ 50,0 milhões, e outro de R\$ 2,6 milhões; bem como um com a IFC, a PROPARCO<sup>33</sup> e a DEG<sup>34</sup>, de R\$ 108,6 milhões. No final do exercício social, o valor total em Caixa da companhia chegou a R\$ 265,3 milhões, o que determinou um aumento aproximado de 811,6%, na comparação com 2008.

O FEBR continuava como o maior acionista, com 63,02% do capital social votante e 24,16% do capital social da companhia. O pagamento de dividendos para o exercício social de 2009 foi de R\$ 459,0 mil, e o efeito do resultado das opções de compra de ações chegou a R\$ 559,0 mil. Além disso, o valor financeiro de mercado da Anhanguera foi estimado em R\$ 3,1 bilhões.

Já os processos administrativos e as ações judiciais cresceram em torno de 71,5%, quando atingiram o número de 3.093, dos quais 84 de natureza tributária; 506 de natureza trabalhista; e 2.503 de natureza cível. O montante de recursos financeiros envolvidos em causas de risco provável, possível e remoto foi de R\$ 61,8 milhões.

Numa dessas ações, o Ministério Público Federal autuou a Anhanguera pelas irregularidades nas ofertas de alguns cursos e de várias unidades de ensino que supostamente estariam sob o seu domínio; bem como pela propaganda disponibilizada, com a publicização de informações que poderiam estar enganando os consumidores.

Ainda que a captação de recursos financeiros, somados a OPA, as debêntures e os empréstimos junto ao Banco Santander S.A., tenha alcançado aproximadamente R\$ 1,21 bilhão, em 2009, apenas duas aquisições foram realizadas pela Anhanguera. Uma, por meio da LFG *Business* e Participações Ltda., ao adquirir 100% do capital social da Simulados para Concursos Ltda., pelo valor financeiro de R\$ 200,0 mil. Outra, com a compra de 100% do capital social do Centro de Ensino Superior de Goiânia Ltda., cujo valor pago foi de R\$ 150,0 mil.

---

<sup>33</sup> *Société Promotion et de Participation Pour La Coopération Économique.*

<sup>34</sup> *Deutsche Investitions - Und Entwicklungsgesellschaft MBH.*

Em 2009, a Anhanguera alienou a sua participação nas quotas do capital social da Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra, do Colégio Senador Flaquer, bem como vendeu um imóvel da Faculdade Anhanguera de Campinas (Unidade 3). Todas essas transações geraram um montante aproximado de R\$ 61,0 milhões.

Também foi dissolvida e extinta a Farmácia Escola UNIDERP Ltda., com o valor do acervo líquido na data da operação de R\$ 43,0 mil; o Cursinho Universitário Taboão da Serra S/S Ltda., cujo valor do acervo líquido chegou a R\$ 145,0 mil; além da *Premier* Máxima Editora S.A., com o valor do acervo líquido de R\$ 1,6 milhão.

Mais uma vez, no final do ano de 2010, a Anhanguera realizou outra OPA, com a emissão de 23.000.000 Units, pelo preço de R\$ 36,7 cada, o que proporcionou a captação bruta de aproximadamente R\$ 844,1 milhões. Depois de descontadas as despesas, no valor de R\$ 44,6 milhões, a arrecadação líquida foi de R\$ 799,5 milhões, onde esses recursos financeiros deveriam ser utilizados para as aquisições e a abertura de novas unidades de ensino (IDEM, 2011d).

A participação dos investidores estrangeiros alcançou algo em torno de R\$ 633,9 milhões (75,1%, do total); a dos investidores institucionais, R\$ 136,7 milhões (16,2%, do total); a de pessoas físicas, R\$ 71,7 milhões (8,5%, do total); enquanto a de outros investidores, R\$ 1,8 milhão (0,2%, do total).

No último pregão da BM&FBovespa de 2010, as ações da companhia foram cotadas a R\$ 40,0 cada, um aumento de aproximadamente 60,6%, na comparação com a última cotação do ano anterior, no caso, de R\$ 24,9. As ações acabaram negociadas em todos os pregões do ano, onde alcançou um volume total de R\$ 3,7 bilhões, e uma média diária de R\$ 14,9 milhões.

O aumento no número de alunos da Anhanguera, de 2009, para 2010, chegou a aproximadamente 15,6%, quando passou de 255.183, no primeiro ano, para 295.027, no segundo. Desses, 163.996 (55,6%) estavam matriculados nos câmpus, e 131.031 (44,4%), nos polos.

Segundo a mesma comparação, o preço médio das mensalidades foi reduzido em 0,6%, ao alcançar R\$ 278,6, sobretudo pelo crescimento dos alunos nos polos, em termos proporcionais (saíram de 42,0%, para 44,4%, em relação ao total), além da expansão nos câmpus dos cursos de graduação a distância e de pós-graduação, que apresentaram valores por aluno mensais mais baixos (mas preços por sala diário mais altos), do que os cursos de graduação presenciais. De 2008 a 2010, o índice médio de conclusão para os matriculados nesses últimos cursos, com duração de 4 anos, chegou a 58,0%.

No ano de 2010, 2 novos câmpus haviam sido integrados à companhia, um crescimento em torno de 3,7%, em relação ao ano anterior, pois somaram 56 (com 43 ainda em processo de maturação), distribuídos em 42 cidades do país, com uma média de 2.928,5 alunos em cada unidade. Já o número de polos foi superior a 500, uma expansão acima de 11,1%. Assim, a média de alunos nesses locais foi superior a 262,0.

A quantidade de funcionários da companhia atingiu 13.163 indivíduos, no final do exercício social de 2010, o que determinou um aumento em torno de 13,2%, na comparação com 2009. Em relação aos trabalhadores terceirizados, somaram 1.416, um crescimento de 44,9%, no mesmo período.

Para os funcionários do quadro administrativo, a expansão aproximada foi de 12,6%, quando alcançaram o número de 5.266; enquanto para o corpo docente, o aumento chegou a 13,5%, com 7.897 professores nas unidades de ensino da Anhanguera. Desses, mais de 3,5 mil passaram por cursos de treinamento ao longo do ano, o que somou 80,0 mil horas de capacitação. Sobre a política de remuneração para os seus colaboradores, a companhia colocou que:

[...] tem por objetivo definir e manter critérios, visando ao equilíbrio competitivo interno e externo de suas estruturas de cargos e salários, bem como de seu plano de benefícios. A remuneração paga aos colaboradores vincula-se diretamente aos referenciais de mercado, importância relativa interna dos cargos exercidos e do desempenho individual do colaborador (IDEM, 2011e, p. 398).

Os resultados sobre os indicadores de qualidade determinados pelo MEC, em 2010, para o ENADE e o IDD foram os mesmos colocados para o ano de 2009. As avaliações associadas às autorizações de cursos feitas saíram de 4,1, no último ano, e passaram para 3,5, no primeiro. No programa de avaliação interno da companhia houve a participação de 83.431 alunos, e os índices de satisfação chegaram a aproximadamente 80,0% para as questões acadêmicas, 77,0% para a infraestrutura, e 74,0% para o atendimento.

No quesito responsabilidade social e também ambiental, a Anhanguera divulgou que no ano de 2010, os mais de 840 programas geraram aproximadamente 1,0 milhão de atendimentos à sua comunidade ou àquelas próximas aos seus locais de atuação.

Ainda, ressaltou a sua entrada para o Índice de Sustentabilidade Empresarial da BM&FBovespa; além de ter aprovado a instalação de um Sistema de Gestão Integrado subsidiado pelas diretrizes ISO 14001, OSHA 18001, AS 8000 e pelo *Global Reporting Initiative*.

A marca Anhanguera havia passado da 37<sup>a</sup>, para a 29<sup>a</sup> posição no que diz respeito ao seu valor de mercado no país, de 2009, para 2010, em pesquisa realizada pela *BrandAnalytics/Millward Brown*, quanto aos produtos e aos serviços de consumo.

Na Tabela 35, mostram-se a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, no ano de 2010, para a Anhanguera, sem a correção inflacionária.

TABELA 35: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Anhanguera, em 2010 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.530,8	1.473,6	387,6	1.003,8	559,9	444,0	122,9	361,9	2.005,3

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2011d).

De 2009, para 2010, com relação à Receita Bruta, à Receita de Mensalidades, às Bolsas de estudos e à Receita Líquida, a expansão aproximada foi de respectivamente 15,1%, 17,9%, 30,9% e 11,0%. Outra vez, o maior destaque para esse conjunto correspondeu às deduções nas Bolsas de estudos. As bolsas do PROUNI chegaram a 20.887, um crescimento de 19,6%, no mesmo período comparativo; enquanto no FIES, depois das alterações a que foi submetido, os contemplados atingiram 2.640.

O aumento aproximado no Custo dos Serviços Prestados<sup>35</sup> foi de 6,7%, de 2009, para 2010; o do Lucro Bruto, de 16,9%; o do Lucro Líquido, de 85,6%, ao atingir a cifra de R\$ 112,9 milhões; bem como o Patrimônio Líquido conseguiu uma importante expansão, de 90,9%, quando ultrapassou o valor financeiro de R\$ 2,0 bilhões.

Por fim, os Empréstimos e Financiamentos mostraram uma redução em torno de 5,3%, de 2009, para 2010. As dívidas em curto prazo foram de R\$ 38,9 milhões (10,7%, do total), e aquelas em longo prazo, de R\$ 323,0 milhões (79,3%, do total). Com o encerramento do exercício social, a disponibilidade financeira da companhia alcançou R\$ 959,5 milhões, ou 261,7% maior do que em 2009.

No final de outubro de 2010, a Anhanguera aprovou em Assembleia Geral Extraordinária a sua adesão ao Novo Mercado da BM&FBovespa. Para tanto, houve a conversão de 1 ação preferencial, em 1 ação ordinária, com o posterior agrupamento de todas elas na proporção de 7 para 1, o que resultou em 122.690.261 ações ordinárias, todas nominativas e sem valor nominal. O preço estimado de mercado da companhia no final do ano esteve em torno de R\$ 5,8 bilhões.

O FEBR ainda continuava como o principal acionista da companhia, mas com 17,24% das ações ordinárias. Outros importantes acionistas responderam à *Morgan Stanley Uruguay* Ltda., que em 9 de fevereiro de 2010, antes do ingresso no Novo Mercado, possuía 4,9947% das ações pre-

---

<sup>35</sup> A remuneração dos administradores da Anhanguera, em 2010, foi próxima a R\$ 9,3 milhões, ou 13,4% maior do que no ano anterior.

ferências; ao *Capital Group International, Inc.*, com 4,95% das ações ordinárias; e ao *Bank of America Corporation*, que possui sede nos Estados Unidos, com 5,47% das ações ordinárias; esses 2 últimos com as informações referentes ao mês de dezembro de 2010 (IDEM, 2011a, 2011b, 2011c).

Nesse ano, ocorreu o 4º exercício do plano de opção de compra de ações, de forma que o seu resultado foi de aproximadamente R\$ 544,0 mil, ao representar a quantia de 0,48% de todas as ações ordinárias da companhia. O pagamento de dividendos para o exercício social foi de R\$ 1,2 milhão, de acordo com as regras da Lei nº 6.404/1976 e o Estatuto Social da companhia.

A quantidade de processos judiciais movidos contra Anhanguera alcançou 3.244, ao final de 2010, dos quais 53, de natureza tributária; 599, de natureza trabalhista; além de 2.592, de natureza cível. Os riscos de perdas prováveis, possíveis e remotas envolvidas nessas ações foram de aproximadamente R\$ 62,1 milhões, e a companhia destinou R\$ 30,8 milhões para aquelas que pudessem ser perdidas.

No Quadro 11 são apresentadas as aquisições realizadas pela Anhanguera no ano de 2010. A maior delas foi com a Sociedade Educacional Plínio Leite S/S Ltda., pelo valor aproximado de R\$ 56.972,7 mil. O número de alunos envolvidos na transação chegou a 7.390, e o preço médio pago por estudante a R\$ 7.709,4.

QUADRO 11: Aquisições realizadas pela Anhanguera no ano de 2010 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (Rs)	Nº de Alunos
Centro de Ensino Superior de Mato Grosso Ltda.	100%	Cuiabá (MT)	100,0	-	-
César & Gomes Cursos Ltda.	100%	Brasília (DF)	4.071,0	-	-
Sociedade Educacional Plínio Leite S/S Ltda.	100%	Niterói (RJ)	56.972,7	7.709,4	7.390

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2011d).

Em junho de 2010, a Anhanguera alienou a sua participação de 30,0% no capital social da Escola de Profissões S.A. (Microlins), pelo valor próximo a R\$ 33,7 milhões, o que representou um ganho de 33,7%, quando comparado com o preço pago na aquisição, de R\$ 25,2 milhões,

em 2008. Não foram informados os motivos que determinaram a operacionalização do negócio, mas certamente os resultados alcançados não corresponderam às expectativas da companhia.

Se de 2007 a 2010, além do IPO, a Anhanguera realizou mais 3 OPA's, em 2011, a companhia não ofertou as suas ações no mercado acionário. Mas, como será descrito adiante, nesse último ano, a empresa foi às compras, com a aquisição de diversas IES.

No exercício social de 2011, o número de alunos na Anhanguera atingiu 351.041, ou 19,0% maior do que em 2010. Do total, 216.375 (crescimento de 31,9%, na mesma comparação) matriculados nos câmpus, e 134.666 (aumento de 2,8%), nos polos (IDEM, 2012a, 2012c).

Ao atingir R\$ 292,5, o preço médio das mensalidades expandiu 5,0%, graças à maior participação dos estudantes matriculados nos câmpus, cujos preços dos *tickets* foram superiores aos dos polos, além do repasse inflacionário para todos os cursos. Da mesma forma como descrito para a Estácio, a Anhanguera contava com um sistema de cobrança interno, externo, além da utilização da cobrança judicial, com o objetivo de reduzir a inadimplência.

O número de câmpus havia passado de 56, no ano de 2010, para 73 (56 ainda em maturação), em 2011, uma expansão aproximada de 30,4%, distribuídos por 44 cidades em todos os Estados brasileiros, mais o Distrito Federal. Assim, a média de estudantes matriculados nesses espaços atingiu 3.490,4. Para os mais de 500 polos, em mais de 450 cidades, a média foi superior a 290,6 alunos.

Segundo uma pesquisa feita pela Anhanguera, com 28.341 alunos em seus câmpus, no ano de 2008, trabalhavam aproximadamente 69,0% dos estudantes; 57,0% tinham terminado o ensino médio há mais de 2 anos; 55,0% viviam com famílias cuja renda mensal chegava a até 4 salários mínimos; bem como 74,0% estavam situados na idade entre 18 a 30 anos (IDEM, 2012d).

A companhia contava com 16.119 funcionários ao final de 2011, um aumento aproximado de 22,5%, na comparação com 2010. Os trabalha-

dores terceirizados tinham saído de 1.416, no segundo ano, para 1.744, no primeiro, uma expansão de 23,2%.

Para o corpo docente, no mesmo período, o aumento esteve em torno de 12,1%, quando atingiram o número de 8.849. Já para os funcionários do quadro administrativo, somaram 7.270, um crescimento de 38,1%.

Em notícia disponibilizada no endereço eletrônico da CONTEE<sup>36</sup>, no mês de janeiro de 2012, a Anhanguera havia demitido 1.121 professores no Estado de São Paulo, ou algo próximo a 1.500, em todo o país, sobretudo de mestres e de doutores, para que fossem substituídos, em parte, por especialistas, com salários mais baixos. Apenas na Universidade Bandeirante (UNIBAN), mantida pela Academia Paulista Anchieta Ltda., o índice teria sido de quase 50,0%, o que desencadeou inclusive a manifestação contestatória do corpo discente diante de tais medidas.

A dispensa teria ocorrido depois da avaliação feita pelo MEC, de forma que a companhia se beneficiou da titulação desses trabalhadores para obter o reconhecimento de muitos dos seus cursos. Assim, os resultados já não eram os mesmos para o corpo docente, mas as notas permaneceram durante o período avaliativo.

Além disso, de acordo com Aguiar (2013, p. 96), o salário inicial de um professor pode chegar até a metade daquele para um profissional com um período de 10 anos de trabalho nas companhias e, com isso, o que tem ocorrido consiste num “processo de proletarização dos professores do ensino superior”, com a perda de suas autonomias diante dos modelos curriculares padronizados, bem como a impactante substituição da força de trabalho humana, pelos recursos tecnológicos.

Com a busca pela redução nos custos de produção, não só muitos dos funcionários docentes e do quadro técnico administrativo são ameaçados, mas também os administradores das companhias, já que não há a necessidade de 2 executivos para o cumprimento de uma mesma função.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2012/01/vergonha-demissoes-na-anhanguera-ja-superam-1-100-professores/#.U7CLNvIdViA>>.

No que tange às avaliações externas realizadas pelo MEC, a Anhanguera, com os resultados de 2011 conseguiu um IGC maior ou igual a 3,0, em aproximadamente 77,0% de seus cursos. Com a demonstração dos resultados nesse formato, a companhia deixou de apresentar a porcentagem de notas insatisfatórias nos quesitos avaliados. A autorização de cursos obteve nota 4,0, enquanto no reconhecimento de cursos, 96,0% tiveram nota igual ou maior do que 3,0.

A avaliação interna da companhia, realizada no segundo semestre de 2011, contou com a participação de 84.280 alunos, e mais uma vez os índices de satisfação foram altos, ou seja, em torno de 82,0% para as questões acadêmicas, 77,0% para a infraestrutura e 73,0% para o atendimento.

Os programas de responsabilidade social e ambiental seguiram a mesma trajetória, em 2011, daquela trilhada em 2010. Da Revista Isto é Dinheiro, a Anhanguera recebeu o prêmio de melhor empresa na área de educação no país.

A companhia integrou pelo segundo ano o Índice de Sustentabilidade Empresarial da BM&FBovespa; atendeu a mais de 1,5 milhão de pessoas, por meio de mais de 1.000 projetos; além de ter sido considerada a 26ª marca mais valiosa do país (desde 2009, a Anhanguera subiu 12 posições nesse *ranking*), pela *BrandAnalytics/Millward Brown*, quanto aos produtos e aos serviços de consumo. Assim, de acordo com a propaganda:

[...] com o objetivo de reconhecer o esforço do estudante universitário brasileiro, a Anhanguera lançou seu novo posicionamento com o tema “Anhanguera, aqui o seu esforço ganha força”, reconhecendo e valorizando a batalha daqueles que buscam na educação superior a transformação de suas vidas, oferecendo benefícios que amenizam as dificuldades. O reconhecimento ao empenho do aluno é um fato inédito no setor e evidencia a proposta da instituição em estimular a população brasileira a superar os obstáculos, investindo na formação superior para que consiga colocar em prática o seu projeto de vida (IDEM, 2012c, p. 37-38).

Os dados financeiros, contidos na Tabela 36, mostram a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de

estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, no ano de 2011, para a Anhanguera, sem a correção inflacionária.

TABELA 36: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Anhanguera, em 2011 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.981,3	1.935,1	556,9	1.232,2	695,7	536,4	42,1	552,3	2.005,6

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2012a, 2012c, 2012d).

Com relação à Receita Bruta, à Receita de Mensalidades, às Bolsas de estudos e à Receita Líquida, de 2010, para 2011, o crescimento aproximado alcançou 29,4%, 31,3%, 43,7% e 22,8%. O maior aumento novamente foi para os descontos associados às Bolsas de estudos, o que demonstra a importância da participação governamental no orçamento financeiro das grandes IES no país, sobretudo ao favorecer os grandes fundos de investimentos.

As informações sobre o PROUNI indicaram que, de 2010, para 2011, a sua expansão aproximada foi de 62,2%, quando as bolsas de estudos passaram de 20.887, no primeiro ano, para 33.869, no segundo. Já no que diz respeito ao FIES, o número de bolsas aumentou 789,5%, no mesmo período, pois saíram de 2.640, para 23.484.

Para o Custo dos Serviços Prestados<sup>37</sup>, no mesmo período, o crescimento aproximado foi de 24,3%; e para o Lucro Bruto, de 20,8%. O Lucro Líquido obteve queda de 65,7%, em virtude principalmente do grande número de aquisições no período; bem como o Patrimônio Líquido permaneceu praticamente inalterado, na casa dos R\$ 2,0 bilhões.

Já com relação aos Empréstimos e Financiamentos, de 2010, para 2011, apresentaram um aumento em torno de 52,6%. As dívidas em curto prazo foram de R\$ 17,5 milhões (3,2%, do total), e aquelas em

<sup>37</sup> A remuneração dos administradores da Anhanguera passou de aproximadamente R\$ 9,3 milhões, em 2010, para R\$ 18,5 milhões, em 2011, uma expansão de 98,9%.

longo prazo, de R\$ 534,8 milhões (96,8%, do total), o que gerou o montante de R\$ 552,3 milhões.

Um importante evento ocorrido no mês de setembro de 2011 consistiu na 4ª emissão de debêntures simples, não conversíveis em ações, da espécie quirografária, em número de 400, pelo valor total de R\$ 400,0 milhões. No final do exercício social do último ano, a disponibilidade financeira da companhia chegou a R\$ 281,1 milhões, aproximadamente 70,7% menor do que em 2010.

Apesar de a Anhanguera não possuir um acionista controlador com mais de 50,0% do capital social, o FEBR detinha 17,24% das ações ordinárias, e a *Fidelity Investments/FMR, LCC*, uma gestora de fundos privada, com sede em *Massachusetts*, Estados Unidos, 5,36% das ações ordinárias. Em Comunicado ao Mercado com data de 11 de agosto de 2011 (IDEM, 2012b), o *Schroder Investment Management Limited*, outra gestora de fundos privada, com sede em Londres, no Reino Unido, passou a deter 5,42% das ações ordinárias da companhia.

O último pregão da BM&FBovespa de 2011 determinou o valor para as ações da Anhanguera de R\$ 20,1 cada, um preço aproximadamente 49,8% menor do que no último pregão de 2010. A cota para o pagamento de dividendos para esse período correspondeu a R\$ 0,4 milhão.

Ainda que negociadas em todos os pregões do exercício social de 2011, o que gerou um montante aproximado de R\$ 5,6 bilhões, e uma média diária de R\$ 22,4 milhões, a desvalorização acionária levou à queda do preço no mercado para a companhia de R\$ 2,9 bilhões, quando foi estimada em R\$ 2,9 bilhões, ou seja, 50,0% menor do que em 2010.

Daí a importância na geração de valor em curto prazo para os acionistas e para a Anhanguera, pois as oscilações de mercado podem valorizar ou desvalorizar de forma significativa os ativos da companhia, como ocorreu para o segundo caso, no ano de 2011.

O efeito do plano de opção de compra de ações de 2010, em 2011, chegou a aproximadamente R\$ 1,5 milhão. Nesse último ano, o programa de recompra de ações, lançado em julho, fez com que, ao final do exercí-

cio social, as ações em tesouraria na companhia chegassem a 1.736.142, que determinaram um valor de R\$ 43,7 milhões, segundo o que constou nas DFPs (IDEM, 2012c).

Cabe destacar a constituição de um Fundo de Investimento Imobiliário (FII Anhanguera Educacional), em 2011, administrado pela *Brazilian Mortgages* Companhia Hipotecária, com sede na cidade de São Paulo. Com um capital inicial de aproximadamente R\$ 38,1 milhões, o seu objetivo principal consistiu na aquisição de terrenos, imóveis comerciais (ou de seus direitos), para o uso da companhia, também por meio, conforme o caso, de contratos de locação firmados com o Fundo, em longo prazo e/ou arrendamento dos bens dos imóveis adquiridos.

Nos processos judiciais movidos contra a Anhanguera, de natureza cível, fiscal e trabalhista, em 2011, para aqueles com o risco de perda provável, a companhia destinou um valor financeiro em torno de R\$ 68,9 milhões, montante 123,7% maior do que em 2010.

O Quadro 12 mostra as aquisições, em número de 12, realizadas pela Anhanguera no exercício social de 2011. Pelos dados abaixo, a soma aproximada dos recursos financeiros gastos foi de R\$ 729,1 milhões.

QUADRO 12: Aquisições realizadas pela Anhanguera no ano de 2011 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
União de Ensino Superior de Ciência, Tecnologia e Saúde Ltda.	100%	Brasília (DF)	2.200,0	-	-
Faculdade Uirapuru e Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior	100%	Sorocaba (SP)	5.069,0	-	-
Instituto Grande ABC de Educação e Ensino S/S Ltda.	100%	São Bernardo do Campo (SP)	46.470,0	-	-
Novatec Serviços Educacionais Ltda.	100%	São Bernardo do Campo (SP)	27.833,0	-	-
Associação de Ensino Superior Elite Ltda.	100%	Guarulhos (SP)	22.486,0	-	-
Sociedade Educacional de Belo Horizonte Ltda.	100%	Belo Horizonte (MG)	4.589,0	-	-

Praetorium - Instituto de Ensino, Pesquisa e Atividades de Extensão em Direito Ltda.	100%	Belo Horizonte (MG)	48.001,0	-	-
União para Formação, Educação e Cultura do ABC Ltda.	100%	São Caetano do Sul (SP)	49.497,0	-	-
Instituto Educacional Professor Luiz Rosa Ltda.	100%	Jundiaí (SP)	2.989,0	-	-
Academia Paulista Anchieta Ltda.	100%	São Paulo (SP)	484.500,0	-	-
União Panamericana de ensino Ltda.	100%	Cascavel (PR)	15.000,0	-	-
União Bandeirante de Educação Ltda.	100%	São Paulo (SP)	20.500,0	-	-

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2012c).

Além disso, algo em torno de R\$ 85,7 milhões foi alocado nas despesas com as transações e as reestruturações das aquisições, e outros R\$ 191,1 milhões em infraestrutura e tecnologia nas unidades de ensino da companhia. O número exato de estudantes envolvidos nas aquisições não foi disponibilizado, mas ultrapassou a casa dos 100,0 mil.

Ao final de 2012, a Anhanguera continuou a apresentar crescimento no número de alunos, o qual chegou a 429.076, um aumento em torno de 22,2%, em relação a 2011. Nos câmpus, a soma foi de 284.720 estudantes (crescimento de 31,6%); enquanto nos polos, de 144.356 (expansão de 7,2%) (IDEM, 2013a, 2013c, 2013e).

Com a presença em todos os Estados do país, e no Distrito Federal, a companhia detinha 71 câmpus (queda de 2,7%, de 2011, para 2012), em 45 cidades, com uma média de 4.010,1 alunos, e mais de 500 polos, com a média superior a 288,7 estudantes, em mais de 450 cidades. No vestibular de 2012, o maior até então realizado pela Anhanguera, algo em torno de 209,0 mil novos ingressantes realizaram matrículas nas suas unidades de ensino, 20,0% acima quando comparado ao ano anterior.

A média nos preços das mensalidades apresentou um aumento aproximado de 6,7%, quando chegaram a R\$ 312,2, em 2012. No segundo semestre desse ano, a variação dos *tickets* na graduação tradicional e na graduação tecnológica foi de R\$ 319,9 a R\$ 1.890,0, com exceção para os cursos de Odontologia e de Medicina.

Nos seus câmpus, que ofereciam todos os tipos de programas adotados pela companhia, do ensino presencial ao ensino a distância, da

graduação à pós-graduação, além dos cursos de extensão, a Anhanguera contava ao final de 2012 com 1.494 laboratórios para a prática didática, dos quais 383 de caráter tecnológico, com 16,0 mil computadores; 442 laboratórios para a área de Saúde, sendo 71 detentores de instalações profissionalizantes para o atendimento ao público; 422 laboratórios na área de Engenharia; bem como 247 laboratórios na área de Comunicação, e desses, 37 possuidores de instalações profissionalizantes na área do Direito, com Núcleos de Práticas Jurídicas; entre outros.

As teleaulas eram transmitidas, muitas vezes, num mesmo momento, para as salas de aulas das unidades de ensino, via satélite, com a possibilidade de interação entre o professor e o aluno, ou disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio de palestras gravadas, de forma que o estudante poderia contar com a tutoria eletrônica, ambientes de discussão, fora os serviços acadêmicos e financeiros.

Essa metodologia permitia significativos ganhos de recursos financeiros para a companhia, em relação à redução nos custos, sobretudo com a contratação de docentes. Assim, esse “efeito de escala possibilita a contratação de professores e palestrantes altamente diferenciados, líderes em seus campos de atuação, a um custo relativamente baixo quando considerado o número de alunos utilizando o conteúdo” (IDEM, 2013c, p. 133).

Os materiais impressos com conteúdos próprios, no formato de livros e outros textos produzidos pela própria companhia com a licença dos direitos autorais cedidos por grandes editoras, chegaram a aproximadamente 1,3 milhão, em 2012.

Dessa forma, a Anhanguera estruturou um modelo de ensino altamente padronizado, por meio de mais uma estratégia nos ganhos de escala, que quase sempre oferecia esses materiais “gratuitamente” aos estudantes, ou poderia ser adquirido pelos mesmos a preços bem mais acessíveis, do que aqueles encontrados no mercado.

No Programa de Iniciação Científica da companhia em 2012, foram aprovados 639 projetos, com o envolvimento de 364 orientadores e 1.000 estudantes, dos quais 463 tiveram a indicação para o recebimento de

uma bolsa de estudos, e outros 537 ingressaram como voluntários (IDEM, 2013d).

O número de funcionários na companhia havia saído de 16.119, em 2011, para 16.756, no ano de 2012, uma expansão de aproximadamente 4,0%. Desse total para o último ano, 9.697 compunham o corpo docente (aumento de 9,6%), e outros 7.059, o quadro técnico administrativo (o qual teve queda de 2,9%).

Na apresentação dos índices de avaliação externos produzidos pelo MEC, por meio daqueles maiores ou iguais a 3, considerados satisfatórios, a Anhanguera, mesmo assim, obteve notas altas. Para o IGC e o CPC, respectivamente 92,0% e 93,0% dos cursos tiveram conceitos dentro desses critérios.

Os programas de responsabilidade social da companhia produziram mais de 1,5 milhão de atendimentos no ano de 2012, por meio de aproximadamente 1,2 mil projetos. Mais uma vez, a Anhanguera fez parte do Índice de Sustentabilidade Empresarial da BM&FBovespa, e no ano mencionado foi cotada como a 36ª marca mais valiosa do país, pela *BrandAnalytics/Millward Brown*, quanto aos produtos e aos serviços de consumo.

A Tabela 37 mostra a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, no ano de 2012, para a Anhanguera, sem a correção inflacionária.

TABELA 37: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Anhanguera, em 2012 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
2.547,1	2.454,9	731,9	1.607,4	971,7	635,6	152,0	704,7	2.209,1

Fonte: Anhanguera Educacional Participações S.A. (2013a, 2013c, 2013e).

No que diz respeito à Receita Bruta, à Receita de Mensalidades, às Bolsas de estudos e à Receita Líquida, o aumento aproximado alcançou

28,6%, 26,9%, 31,4% e 30,4%, de 2011, para 2012. O número exato de bolsas do PROUNI não foi encontrado nesse último ano, mas as estimativas giravam em torno de quase 50,0 mil, de forma que as suas deduções sobre a Receita Bruta alcançaram R\$ 31,6 milhões. No FIES, a expansão aproximada chegou a 157,9%, quando a quantidade de bolsas passaram de 23,5 mil, para 60,6 mil.

Quanto ao Custo dos Serviços Prestados<sup>38</sup>, no mesmo período, a expansão ficou em torno de 39,7%; para o Lucro Bruto, em 18,5%; para o Lucro Líquido, em 261,0%; para os Empréstimos e Financiamentos, em 27,6%, com destaque para a 5ª emissão de debêntures simples, não conversíveis em ações, da espécie quirografária, no valor de R\$ 170,0 milhões; bem como para o Patrimônio Líquido, em 10,1%. As disponibilidades financeiras da companhia alcançaram R\$ 408,1 milhões, ou 45,2% acima do que constou para 2011.

A Anhanguera, no final de 2012, estava envolvida em 7.686 processos judiciais, dos quais 239, de natureza fiscal; 1.695, de natureza trabalhista; e 5.752, de natureza cível. No total, os riscos para as perdas possíveis determinaram um valor financeiro aproximado de R\$ 174,7 milhões, enquanto a companhia destinou para essas ações a provisão de R\$ 123,1 milhões, o que representou uma soma 75,8% maior do que em 2011.

No último pregão da BM&FBovespa de 2012, as ações da Anhanguera foram cotadas pelo preço de R\$ 34,6, algo em torno de 72,1% maior do que no último pregão de 2011. As negociações ocorreram em todos os pregões do exercício social, com uma média diária de R\$ 22,8 milhões, o que gerou um volume total de R\$ 5,6 bilhões. Assim, a companhia possuía um valor de mercado de R\$ 5,0 bilhões, ou 72,4% acima da estimativa referente ao ano anterior. O pagamento de dividendos aos acionistas chegou a R\$ 1,4 milhão.

O efeito do plano de opção de compra de ações, ao final de 2012, foi de aproximadamente R\$ 7,6 milhões. Quanto ao programa de recompra

---

<sup>38</sup> A remuneração dos administradores da Anhanguera foi de aproximadamente R\$ 16,3 milhões, em 2011, ou 11,9% menor do que no ano anterior.

de ações, teve encerramento em julho do ano mencionado, onde a companhia tinha adquirido 4.161.700 ações ordinárias.

Com 17,24% das ações ordinárias, o FEBR ainda era o maior acionista da Anhanguera no final do exercício social de 2012. Em abril desse ano, o *Schroder Investment Management Limited*, uma gestora de fundos privada, com sede em Londres, no Reino Unido, passou a deter 4,96% das ações ordinárias; no mês de novembro, o *Manning & Napier Advisors, LLC*, outra gestora de fundos privada, com sede em Nova York, nos Estados Unidos, detinha 4,96% das ações ordinárias; já em dezembro, a também gestora de fundos privada, *BlackRock, Inc.*, com sede em Nova York, nos Estados Unidos, era proprietária de 5,48% das ações ordinárias.

No exercício social de 2012, não houve nenhuma aquisição feita pela companhia. Um campus físico havia sido estruturado na cidade de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul; enquanto em outra operação, ocorreu a fusão de 6 câmpus, em 3, fato que gerou a sua redução, em relação ao total, como observada, de 2011, para 2012. Em seguida, serão abordados os dados operacionais e financeiros para a Estácio, no período de 2007 a 2012.

#### **4.5 Os dados operacionais e financeiros para a Estácio (2007-2012)**

No final de março de 2007, a Estácio Participações S.A. surgiu como o resultado da inserção do aporte de capital de 99,0% das quotas majoritárias do capital social de 5 mantenedoras de ensino superior do setor privado, no caso, da Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (SESES), da Sociedade Tecnopolitana da Bahia (STB), da Sociedade de Ensino Superior do Ceará (SESCE), da Sociedade de Ensino Superior de Pernambuco (SESPE) e da Sociedade de Ensino Superior do Pará (SESPA), todas elas controladas pelos acionistas majoritários da companhia na época (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A., 2008a).

Com exceção da SESES, todas as outras mantenedoras já haviam mudado, em 2005, a sua natureza filantrópica para sociedades com finalidades lucrativas. Com relação à primeira, isso ocorreu em fevereiro de 2007.

A Estácio foi um dos exemplos que, como já foi colocado em algumas passagens deste texto, acabou beneficiada com a transferência de patrimônio acumulado pelas isenções tributárias ao longo dos anos, em virtude da possibilidade de inserção no PROUNI. Para autores como Almeida (2012) e Catani e Gilioli (2005), essa transformação feriu o artigo 213 da CF/1998, mas para Ranieri (2000), a contradição estaria dentro do próprio texto constitucional e em outras normas legislativas, no que tange à perspectiva de livre iniciativa privada. De acordo com a companhia:

Nosso entendimento, baseado em pareceres solicitados por nós a renomados especialistas em direito comercial e tributário, é o de que a transformação de sociedades civis sem fins lucrativos em sociedades empresariais com fins lucrativos é legítima, na medida em que a transformação dependente de registro em outro órgão que não aquele onde a sociedade foi constituída, não altera a natureza essencial do ato, que mantém a existência da mesma pessoa jurídica, razão pela qual, inclusive, todos os atos societários de transformação da Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (“SESES”) foram arquivados pela Junta Comercial do Rio de Janeiro. Em adição, entendemos que a simples transformação da SESES em sociedade lucrativa não é fato gerador de tributos e que somente os lucros, rendimentos, receitas e ganhos de capital gerados após essa transformação é que serão tributados, ressalvados os benefícios fiscais do PROUNI. Por fim, ainda baseados nos pareceres jurídicos de nossos advogados, acreditamos que a possibilidade de sermos autuados pela Receita Federal do Brasil com relação à transformação da SESES em sociedade limitada com fins lucrativos é remota (IDEM, 2008b, p. 22).

De fato, a mudança de pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, para outra com fins lucrativos, continua a manter a mesma personalidade de direito privado. Mas a aplicação dos excedentes financeiros da companhia nas práticas de ensino, ou nas contas bancárias particulares dos principais acionistas, fora os princípios direcionados

para a condução dos negócios da IES, apresentam importantes diferenças.

No entanto, não há relatos da Estácio de que tenha sido penalizada pelas instituições governamentais por ter realizado essa transformação, mesmo que a SRF tenha aplicado à companhia autos de infração sobre essa questão, no valor aproximado de R\$ 458,9 milhões, mas que não foram executados.

Em fins de julho de 2007, a Estácio, maior companhia de ensino superior na época, realizou o seu IPO, onde conseguiu captar um valor financeiro bruto acima de R\$ 446,9 milhões, nas ofertas primária e secundária, por meio da emissão de 19.864.000 Units, representadas por 1 ação ordinária e 2 ações preferenciais, no mercado de balcão não organizado, também segundo as regras da legislação societária brasileira e as internacionais, as quais foram negociadas ao preço de R\$ 22,5 (IDEM, 2007a).

Com a oferta primária, o valor foi de aproximadamente R\$ 268,2 milhões que, depois de descontadas todas as despesas (de aproximadamente R\$ 17,4 milhões), resultaram no montante de R\$ 250,8 milhões. A participação dos investidores estrangeiros alcançou R\$ 287,4 milhões<sup>39</sup> (64,3%, em relação ao total de R\$ 446,9 milhões); a dos investidores institucionais (clubes e fundos de investimentos), R\$ 118,0 milhões (26,4%, em relação ao total); a de pessoas físicas, R\$ 39,8 milhões (8,9%, em relação ao total); entre outros, no valor de R\$ 1,7 milhão (0,4%, em relação ao total).

A companhia anunciou que os recursos financeiros seriam destinados para a expansão dos negócios, no Brasil e em países da América Latina, por meio de aquisições, abertura de novas unidades, bem como o crescimento e a manutenção das unidades de ensino já existentes.

Ao final do exercício social de 2007, o número de alunos na Estácio chegou a aproximadamente 186,8 mil, sendo 141,9 mil na graduação

---

<sup>39</sup> Os dados podem ser consultados em: <<http://www.bmfbovespa.com.br/pt-br/mercados/acoes/ofertas-publicas/ofertas-publicas.aspx?idioma=pt-br>>.

tradicional, 36,1 mil na graduação tecnológica, 8,5 mil nos cursos de especialização, 0,3 mil nos cursos de mestrado e 6 no curso de doutorado, enquanto que em 2006, a 172.000 (variação de 8,6% entre os 2 anos). O preço médio das mensalidades foi de R\$ 434,0, no primeiro ano, e de R\$ 401,0, no segundo, tendo como alvo central um público de jovens trabalhadores de média e de média-baixa renda.

Com a flexibilidade para o ingresso dos estudantes na Estácio, conforme a ocasião se tornou muito fácil estudar na companhia, já que o principal requisito seria o pagamento das mensalidades. Como foi visto no capítulo 2, diante das elevadas taxas de vagas não ocupadas no ensino superior do setor privado, sobretudo no segmento particular, a redução da rigidez para o acesso é uma medida necessária para essas IES.

O processo de inserção para os novos alunos, que em 2007 foi de aproximadamente 83,9 mil, associado à graduação tradicional e à graduação tecnológica, poderia se feito de 8 diferentes formas, de acordo com a descrição dos mecanismos de seleção abaixo:

- 1) Vestibular tradicional e por computador: o primeiro, realizado pelos estudantes por meio de uma prova de redação e de uma prova com questões de múltipla escolha sobre os conhecimentos gerais, em todas as unidades de ensino; o segundo, com uma prova de redação e uma prova com questões de múltipla escolha sobre os conhecimentos gerais, feita nos laboratórios dos câmpus das unidades de ensino na cidade do Rio de Janeiro;
- 2) Vestibular de Medicina: com uma prova de redação, questões objetivas e 4 questões discursivas de Biologia e de Química;
- 3) PROUNI: mediante uma avaliação da documentação socioeconômica dos candidatos pré-selecionados pelo MEC, de acordo com a nota do ENEM e da prova de redação;
- 4) Processo seletivo junto a instituições conveniadas: para os funcionários e os dependentes de instituições públicas e privadas conveniadas, que podem ser aceitos depois de terem feito apenas uma prova de redação;
- 5) Vestibular diferenciado: com a realização de apenas uma prova de redação para o ingresso nos cursos de graduação tradicional e de graduação tecnológica;
- 6) ENEM: ingresso feito com o resultado da nota desse exame;
- 7) Matrícula sem vestibular: para portadores de diploma de curso superior, depois de analisada a documentação exigida pela instituição; e

- 8) Transferência externa: para estudantes de outras IES, após a análise de documentação pertinente.

A atuação da companhia em 2007 se dava em 12 Estados brasileiros, sendo composta por 1 universidade, 1 centro universitário e 12 faculdades isoladas que, juntas ofereciam mais de 90 cursos de graduação e de graduação tecnológica; cerca de 140 cursos de pós-graduação *lato sensu*; 6 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (5 mestrados e 1 doutorado); e dezenas de cursos de extensão, em 67 câmpus.

Os cursos na graduação tradicional com o maior número de matrículas corresponderam ao de Direito (aproximadamente 14,3%, em relação ao total) e Administração (6,4%, do total); já na graduação tecnológica, ao de Recursos Humanos (1,9%, do total) e ao de Petróleo e Gás (1,8%, do total).

A taxa de evasão dos alunos matriculados para o ano de 2007 foi de 13,6% que, de acordo com a companhia, seria o resultado, sobretudo de problemas financeiros que impediam o pagamento das mensalidades; das dificuldades na conciliação entre o trabalho e o estudo; e acadêmicos, em virtude da perda de interesse no curso escolhido ou das reprovações continuadas.

Para incentivar o pagamento pontual das parcelas mensais (6 por semestre), a companhia oferecia um desconto de 5,0% para o desembolso feito até o último dia útil do mês anterior ao seu vencimento. Algo entre 30,0 a 40,0% das mensalidades foram pagas com esse benefício no exercício social de 2007. Em caso de atrasos, poderia se aplicada a cobrança de multa de mora de 2,0% e juros de 1,0% ao mês, além da variação da taxa do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (SELIC).

Além disso, para buscar sanar a inadimplência, havia um sistema de cobrança interno, onde se convidava o aluno a negociar a sua dívida; a cobrança externa, quando o saldo devedor acabava transferido para uma empresa especializada e o aluno desligado da Estácio no final do semestre letivo; bem como a cobrança judicial, quando a quitação do débito não

tivesse obtido sucesso. Em 2007, as mensalidades com mais de 180 dias de atraso, alocadas na Provisão para Devedores Duvidosos da companhia chegaram a aproximadamente 3,8% de suas Receitas Líquidas.

No Estado do Rio de Janeiro, local em que surgiu a Estácio e onde a sua presença se dava de forma mais expressiva, encontrava-se nesse período 38 unidades de ensino, enquanto nos demais Estados havia 16 unidades, consubstanciadas num modelo de negócio sob o *slogan* da qualidade, do preço e da localização, visando possivelmente atender às necessidades dos mercados de trabalho, em virtude das exigências por uma mão de obra mais qualificada.

A atuação das IES ocorria por meio dos nomes e das marcas locais, ou conforme a marca da rede Estácio. As funções das estratégias de *marketing* consistiram na busca de novos alunos; na retenção dos que já se encontravam matriculados, bem como na possibilidade de alicerçar a concepção do valor das marcas da companhia no território nacional. Assim, segundo a empresa:

Estruturamos e direcionamos as campanhas de *marketing* de acordo com o público-alvo em questão, que inclui (i) público externo: empresas locais e seus funcionários, escolas de ensino médio, comunidades locais e agências governamentais, e (ii) público interno: ex-alunos e corpos discente e docente e funcionários. Acreditamos que uma de nossas principais ferramentas de marketing para atrair novos alunos é a recomendação de alunos formados. Entendemos que as atividades de *marketing* são tão importantes que possuímos uma diretoria de mercado focada no aperfeiçoamento e inovação dos processos de captação, admissão e manutenção de alunos (IDEM, 2008b, p. 61).

Essas táticas para elevar os ganhos de escala operacionais dos negócios, no sentido de reduzir os custos fixos, oferecer mensalidades a preços competitivos no setor de ensino superior do setor privado, além de ampliar a divulgação da marca, e mais uma vez, em consonância com a Anhanguera, bem como com a Kroton (conforme será tratado adiante), passaram a ser apresentadas pela companhia como sinônimas de qualidade, não só de gestão corporativa, mas também educacional.

Para tentar ampliar as suas economias de escala para elevar as margens de lucro, em 2007, a Estácio deu início a um processo de integração da gestão empresarial e acadêmica de suas unidades de ensino nos 12 Estados da federação em que atuava, e que deveria ser finalizada no ano seguinte. Uma das estratégias pretendidas pela companhia seria a transformação de algumas faculdades em centros universitários, em virtude das suas prerrogativas legais de autonomia.

Dessa forma, foram revistas, sobretudo tendo em conta as pesquisas de mercado, as grades curriculares de 43 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), e de 56 cursos de graduação tecnológica, no intuito de tornar os programas mais atrativos ao público e rentáveis para a companhia. Se o curso não viesse a apresentar a lucratividade mínima esperada, deveria então ser fechado.

O que foi colocado como a oferta de um ensino de alta qualidade pela Estácio, corresponderia ao cumprimento dos critérios para a obtenção de avaliações positivas nos processos direcionados pelas instituições governamentais, a exemplo do SINAES, ou ainda os resultados econômicos para os indivíduos com a obtenção dos diplomas. Nesse sentido, os objetivos consistiriam em:

- (i) oferecer um ensino padronizado de alta qualidade em nossas unidades, sempre respeitando as características regionais; (ii) manter um rígido controle de qualidade e consistência do nosso método de ensino; (iii) aplicar processos padronizados, reduzindo custos operacionais e beneficiando-se de ganhos de escala; e (iv) implementar nosso plano de expansão de forma eficiente, mediante a replicação de nosso modelo de negócio em novas localidades (IDEM, IBIDEM, p. 26).

A palavra qualidade passou a ser um termo muito usado nos documentos das grandes companhias particulares de ensino superior no setor privado, mas muito pouco especificado no que corresponderia às suas atribuições.

No entanto, os seus parâmetros realmente conseguiriam determinar a consolidação da qualidade no ensino, e principalmente de forma

elevada? A propaganda condiz com o produto oferecido? Ou o problema seria o do referencial adotado, já que o conceito de qualidade encontra dificuldades no seu tratamento?

Nas IANs para o ano de 2007, a Estácio disponibilizou algumas das notas do SINAES no ciclo avaliativo de 2006 a 2009, para a área de Ciências Humanas e Sociais. A companhia participou com 24.684 estudantes, dos quais 12.519 ingressantes e 12.165 concluintes, de um total de 386.524 alunos em todo o país, em 5.701 cursos e 1.600 IES.

Os 37 cursos avaliados na Estácio foram o de Administração, Ciências Contábeis, Desenho Industrial, Direito, Economia, Comunicação, Psicologia, Secretariado Executivo e Turismo. Numa escala de 1 a 5, para as notas do ENADE, 5 obtiveram a nota 2 (insatisfatória), 21 a nota 3, e 11 a nota 4; a média geral foi de 3,16, enquanto a média brasileira alcançou 3,12.

No que diz respeito ao IDD, dos 33 cursos avaliados, 4 tiveram a nota 2 (insatisfatória), 17 a nota 3, e 11 a nota 4. Nenhum curso obteve a nota 1, nos 2 índices, e apenas 1, o de Economia, chegou à nota 5 (máxima), para o IDD. Quanto à CPA da companhia, realizada no ano de 2007, e que contou com a participação de 59.373 alunos, 78,6% atribuíram o conceito bom, ou muito bom, para o sistema acadêmico da instituição, o que demonstrou uma importante satisfação dos clientes com o produto comprado.

Se a companhia tem divulgado nos seus documentos uma “alta” qualidade em boa parte dos seus cursos, tendo como parâmetro o SINAES, por esse próprio mecanismo, não se pode fazer tal afirmação, já que a maior parte ficou numa situação mediana satisfatória nos resultados avaliativos.

Ainda, apesar da necessidade dos processos de avaliação no âmbito do ensino superior no país, deixa-se aqui mais uma vez a ressalva sobre a possibilidade da garantia ou não da qualidade por meio dos instrumentos direcionados pelas instituições governamentais, o que para este trabalho é altamente questionável, de difícil solução e consenso.

O número de funcionários da Estácio, quando do encerramento do exercício social de 2007, chegou a 14.323. Para os servidores de apoio acadêmico e administrativo (que não envolveram os trabalhadores de serviços terceirizados), os números alcançaram 4.834 integrantes, dos quais 3.220 nas unidades de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e 1.614 nas unidades dos outros Estados.

A maior parte dos funcionários da companhia foi composta por professores, ou seja, por 9.489 indivíduos (70,8%, em relação ao total), onde 6.376 trabalhavam nas unidades do Estado do Rio de Janeiro, e 3.113 nas outras unidades.

Infelizmente a Estácio não disponibilizou publicamente o regime de trabalho desses profissionais, quer dizer, se em tempo integral, em tempo parcial ou horista, para que fosse possível, por exemplo, verificar o cumprimento das determinações legais associadas aos contratos de trabalho desses profissionais nas IES dotadas com a prerrogativa de autonomia, mas afirmou manter um bom relacionamento com os sindicatos que representavam os seus funcionários.

Para o ano de 2006, a companhia divulgou a parceria com aproximadamente 19,0 mil empresas, das quais 9,0 mil ofereceram 43,0 mil vagas de estágio, e onde mais de 18,0 mil estudantes haviam sido aprovados para o preenchimento de parte dessas oportunidades.

Como algumas das suas responsabilidades sociais, a Estácio ressaltou o compromisso com as questões ambientais, ainda que a grande parte das atividades da companhia não resultasse na produção de resíduos perigosos. No entanto, determinadas violações poderiam gerar multas de até R\$ 50,0 milhões, além das penalidades, inclusive criminais, para os envolvidos.

Ainda, citam-se os projetos de estágio voluntário; as campanhas para a coleta de sangue nas unidades de ensino da companhia; um projeto que selecionava contadores de histórias para atuarem em hospitais que possuísem crianças e adolescentes internados; além de um programa de assistência à saúde.

Quanto às questões financeiras, para a Estácio, as variáveis consistiram nas mesmas da Anhanguera. Ainda que haja alguma pequena alteração nas rubricas financeiras abordadas, isso não compromete as futuras comparações que virão a ser feitas, pois as regras para as demonstrações são padronizadas, a fim de atender às exigências do mercado de capitais no país.

Assim, a Tabela 38 apresenta a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros para as Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; bem como o Patrimônio Líquido, para a Estácio, no exercício social de 2007, por meio de seus valores financeiros, sem a correção inflacionária.

TABELA 38: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Estácio, em 2007 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.278,4	1.250,8	340,6	860,2	539,8	320,3	61,1	0,2	405,4

Fonte: Estácio Participações S.A. (2008a, 2008b).

A Receita Bruta da companhia, em 2007, quando comparada ao ano de 2006, obteve um aumento de aproximadamente R\$ 65,7 milhões, ou seja, de 5,4%, onde a sua principal fonte de arrecadação se deu por meio da Receita de Mensalidades, cuja expansão foi de 5,3%. Já as deduções sobre as Bolsas<sup>40</sup> de estudos também cresceram, mas de forma pouco significativa, ou seja, em 0,09%. Com relação à Receita Líquida, no período confrontado, cresceu aproximadamente 3,9%.

O Custo dos Serviços Prestados obteve aumento aproximado de 2,5%, em 2007, na comparação com o ano anterior, onde alcançou 62,8% da Receita Líquida. A despesa com o pessoal docente foi de 73,1%, em relação ao primeiro, e de 45,9%, em relação à segunda<sup>41</sup>. Pela trans-

<sup>40</sup> O número de alunos com bolsas do PROUNI, em 2007, correspondeu a mais de 12 mil (27,0% maior do que em 2006).

<sup>41</sup> A remuneração da Diretoria Estatutária foi de R\$ 392,0 mil, em 2007.

formação em IES com fins lucrativos, o acréscimo de tributos alcançou R\$ 63,0 milhões. Já o Lucro Líquido foi 2,5% maior, no período confrontado.

A Estácio apresentou baixo endividamento ao final do exercício social de 2007, de aproximadamente 0,2 milhões. O Patrimônio Líquido, ao chegar a R\$ 405,4 milhões, havia crescido 59,9%, em relação a 2006. Ainda, a posição de Caixa da companhia no final do exercício social chegou a R\$ 229,2 milhões.

Os principais acionistas da companhia, em 31 de dezembro de 2007, eram a família Uchôa Cavalcanti, particularmente na figura de João Uchôa Cavalcanti Netto (falecido em 2012), o fundador da Estácio. A sua participação alcançou 137.554.397 ações ordinárias (aproximadamente 85,0% dessas) e 32.608.795 ações preferenciais (44,2%, de todas elas). Tendo em conta a soma da totalidade das ações, a sua cota englobava 72,2%. A proposta de pagamento de dividendos para o exercício social foi de R\$ 13,6 milhões e, com isso, boa parte desse valor ficou nas mãos do principal acionista.

Na data mencionada acima, a Estácio estava envolvida em 2.454 processos judiciais em andamento, dos quais 1.394 de natureza cível, 165 de natureza tributária, e 895 de natureza trabalhista que, na sua totalidade, somavam algo em torno de R\$ 33,8 milhões, em causas de risco provável, possível e remoto. Ainda em alguns documentos da empresa, a exemplo das DFPs e das IANs, listaram-se uma série de riscos que poderiam afetar de alguma forma o seu desempenho operacional e financeiro, no caso daqueles associados à companhia, ao setor de ensino superior, bem às questões econômicas do país.

A única aquisição da Estácio em 2007 foi a IREP Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda., e a Faculdade Radial de Curitiba Sociedade Ltda., mantenedora do Centro Universitário Radial, o qual possuía 6 câmpus na cidade de São Paulo, 1 campus no ABC Paulista e 1 campus em Curitiba, por R\$ 56,7 milhões. O número total de alunos

envolvidos na transação foi de 10.800 e, assim, o preço médio por estudante nas aquisições saiu por R\$ 5.250,0.

Outros R\$ 38,8 milhões acabaram gastos na manutenção, integração nacional e na expansão orgânica das atividades. Com isso, o total investido pela companhia no exercício social de 2007 foi de R\$ 95,5 milhões.

Na Estácio, encerrado o ano de 2008, contava com o controle direto e indireto de 20 mantenedoras de IES. O grupo se constituía pela reunião de 2 universidades, 2 centros universitários e 27 faculdades, espalhadas por 16 Estados brasileiros, além de 1 universidade no Paraguai que, juntas somavam o total de 78 câmpus (um crescimento de aproximadamente 16,4%, em relação a 2007), dos quais 38 no Estado do Rio de Janeiro.

O número de alunos matriculados na companhia alcançou aproximadamente 207,0 mil, em 2008, distribuídos em 103 cursos, o que determinou uma expansão de 16,1%, em relação ao ano anterior<sup>42</sup>. Além disso, o total de ingressantes na graduação tradicional e na graduação tecnológica aumentou 11,3%, quando atingiu 93.420; enquanto a evasão de estudantes saiu de 13,6%, para 14,0%, no período observado.

As matrículas, na graduação tradicional chegaram a 169,4 mil (81,9%, do total), em 52 cursos; na graduação tecnológica<sup>43</sup>, a 37,3 mil (18,0%, do total), em 81 cursos; no mestrado, a 287 (0,1%, do total), em 5 cursos; além de 9, no doutorado, em 1 curso (0,0%, do total). Os cursos de ensino a distância foram oferecidos na pós-graduação *lato sensu*.

Para a graduação tradicional, o principal curso, em número de matrículas, nesse período, correspondeu ao de Direito, com 41,9 mil (20,2%, do total); seguido pelo de Administração, com 31,8 mil (15,4%, do total); ao de Comunicação Social, com 10,9 mil (5,3%, do total); entre outros.

Quanto à graduação tecnológica, o curso que apresentou mais matrículas foi o de Recursos Humanos, com aproximadamente 6,2 mil

---

<sup>42</sup> Sem levar em consideração o número de alunos nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, pois não foi divulgado em 2008.

<sup>43</sup> Na graduação tradicional e na graduação tecnológica não foram levados em consideração os cursos com menos de 10 alunos matriculados.

(3,0%, do total); depois o de Petróleo e Gás, com 4,4 mil (2,1%, do total); o de Redes de Computadores, com 3,0 mil (1,4%, do total); entre outros. A média das mensalidades alcançou R\$ 451,0, em 2008, um crescimento de 3,9%, na comparação com 2007.

Em 2008, a companhia conseguiu estabelecer um modelo de gestão corporativa, inclusive com a implantação de um sistema integrado de gestão empresarial, além da reestruturação e a união do sistema de informações acadêmicas, o qual permitiu o monitoramento sobre as questões de cadastro, acadêmicas e financeiras de todos os seus alunos e funcionários. Dessa forma, destinou-se o foco para a:

[...] eficiência e a integração dos processos, além de estabelecer indicadores de desempenho financeiro e operacional, alinhados com o planejamento e o orçamento, bem como a fixação de metas de melhoria contínua e *benchmarks* internos e sistemáticos, inclusive para o corpo docente. O referido modelo de gestão objetiva, ainda, a disciplina no controle de custos e despesas, o foco no crescimento e na qualidade do ensino, bem como a satisfação do aluno. Alinhada com esta diretriz, a Companhia efetivou uma ampla reformulação da Diretoria Executiva, contratando profissionais de mercado com experiência em suas áreas de especialização (IDEM, 2009a, p. 27).

Ainda, começou a ser aplicado o Projeto Modelo, que estabeleceu o vínculo entre as metas de desempenho financeiro e organizacional com a remuneração de seus colaboradores, a fim de estimular os funcionários no cumprimento das diretrizes e de fortalecer os interesses dos investidores da companhia.

Ao final do exercício social de 2008, o número de funcionários da Estácio alcançou o número de 12.626, dos quais 7.197 no Estado do Rio de Janeiro, e 5.429 nas outras unidades. Na confrontação com o ano de 2007, houve uma redução de aproximadamente 11,8% com relação aos colaboradores na companhia, já que para elevar os lucros, reduzir os custos, bem como oferecer um ensino de “qualidade”, uma das estratégias seria a de dispensar funcionários.

A redução para o corpo docente foi de aproximadamente 15,9%, quando passou de 9.489, em 2007, para 7.983, em 2008. Do total, 4.270 (53,5%) atuavam nas unidades do Estado do Rio de Janeiro, enquanto 3.713 (45,5%), nas unidades dos outros Estados no país. Cabe recordar que o crescimento na quantidade de alunos chegou a 16,1%, no período delimitado.

Para os funcionários de apoio acadêmico e administrativo, a queda esteve em torno de 4,0%, quando saíram de 4.834, no primeiro ano, para 4.643, no segundo. Um número de 2.927 indivíduos trabalhava nas unidades do Estado do Rio de Janeiro, e 1.716 nas outras unidades.

E por falar em qualidade, tendo em conta as avaliações das instituições governamentais, a Estácio, nas suas IANs para o ano de 2008, divulgou os resultados de alguns indicadores estabelecidos pelo SINAES, na área de Ciências da Saúde (IDEM, 2009b).

Os 69 cursos avaliados foram o de Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Tecnologia de Radiologia. Desse montante, 2 obtiveram a nota 1 (aproximadamente 2,9%, do total); 10 a nota 2 (14,5%, do total); 21 a nota 3 (30,4%, do total); 9 a nota 4 (13,0%, do total); além de 27 (39,2%, do total), sem conceito no ENADE.

Também é necessário lembrar que as notas 1 e 2 são consideradas insatisfatórias no ENADE; nenhum curso obteve o conceito máximo; a maioria ficou sem conceito; fora o fato de mais de 30,4% de todos os cursos avaliados terem conseguido a nota mínima para a condição satisfatória.

No IDD e no CPC (que não apareceu para o ano de 2007), as situações foram semelhantes. Para o primeiro, 2 cursos (aproximadamente 2,9%, do total) conseguiram a nota 1; 9 a nota 2 (13,0%, do total); 22 a nota 3 (31,9%, do total); 7 a nota 4 (10,1%, do total); bem como 29 ficaram sem conceito (42,1%, do total). Já no segundo, 1 curso obteve a nota 1 (1,5%, do total); 9 a nota 2 (13,0%, do total); 29 a nota 3 (42,1%, do

total); 2 a nota 4 (2,9%, do total); e ainda 28 não foram conceituados (40,5%, do total).

A CPA da companhia em 2008 contou com a participação de 59.373 estudantes, dos quais 46.667 (aproximadamente 78,6%, em relação ao total) atribuíram o conceito bom ou muito bom para a eficiência do sistema acadêmico da Estácio, o que novamente mostrou, conforme os dados apresentados, um alto grau de satisfação dos clientes com o produto consumido.

A busca pela qualidade no ensino superior também contava com alguns programas desenvolvidos pela companhia, a exemplo da UNESA: Rumo ao Futuro, associado à pesquisa e à produção do conhecimento; da Qualidade, Localização e Preço, destinado à oferta do ensino superior em certos locais onde esse nível de ensino se mostrasse de difícil acesso; ou da Qualidade e Inclusão Social, direcionado ao atendimento de um público com menor poder aquisitivo.

Os programas de responsabilidade social, em 2008, foram semelhantes aos de 2007, associados às questões de cidadania, da defesa do meio ambiente, de desenvolvimento econômico e social, da memória e do patrimônio cultural, ou ainda da produção artística.

Para o exercício social de 2008, a companhia destacou o Programa Saúde da Família, operacionalizado no centro da cidade do Rio de Janeiro; bem como o programa Módulo Criança e Adolescente, em parceria com o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, que fazia o levantamento das crianças moradoras nos abrigos do Estado, no intuito de contribuir para a formulação de políticas públicas destinadas ao atendimento desse público. Ao todo, seriam 331 projetos com um índice superior a 500,0 mil atendimentos às comunidades próximas aos seus locais de atuação.

A Estácio informou a parceria com cerca de 9,0 mil empresas no Estado do Rio de Janeiro, onde em 2008 foram ofertadas 52,0 mil vagas de estágio, das quais mais de 22,0 mil preenchidas pelos estudantes da companhia.

Os dados financeiros, na Tabela 39, mostram a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; bem como o Patrimônio Líquido, para a Estácio, no ano de 2008, sem a correção inflacionária.

TABELA 39: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Estácio, em 2008 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.432,3	1.409,5	361,1	980,0	599,7	388,4	37,6	11,6	421,1

Fonte: Estácio Participações S.A. (2009a, 2009b).

A Receita Bruta, no ano de 2008, atingiu um aumento aproximado de 12,0%, quando comparada a 2007, e chegou a R\$ 1.432,3 milhões. Já a Receita de Mensalidades cresceu 12,7%, ao passar de R\$ 1.250,8 milhões, para R\$ 1.409,5 milhões; as Bolsas de estudos<sup>44</sup> expandiram 6,0%, saíram do valor de R\$ 340,6 milhões, para R\$ 361,1 milhões; enquanto a Receita Líquida foi ampliada em 13,9%, no mesmo período, ou seja, alcançou R\$ 980,0 milhões.

Para o Custo dos Serviços Prestados<sup>45</sup>, a expansão foi de aproximadamente 11,1%, de 2007 (R\$ 539,8 milhões), para 2008 (R\$ 599,7 milhões); o Lucro Bruto cresceu 21,3%, saiu de R\$ 320,3 milhões, no primeiro ano, para R\$ 388,4 milhões, no segundo; mas o Lucro Líquido teve uma queda de 38,5%, quando passou de R\$ 61,1 milhões, para R\$ 37,6 milhões, no mesmo período.

Parte dessa redução foi justificada pelo aumento dos valores financeiros associados à Provisão para Devedores Duvidosos, que aumentou aproximadamente 80,7%, de 2007, para 2008 (passou de R\$ 32,6 milhões, para R\$ 58,9 milhões), em virtude das maiores exigências na

<sup>44</sup> Para o PROUNI, em 2008 as bolsas integrais e as parciais alcançaram 15.695, aproximadamente 30,8% maior do que em 2007.

<sup>45</sup> A remuneração, junto com a participação nos lucros, para os administradores (Conselho de Administração e Diretoria) da companhia, em 2008, foi estabelecida com o teto de até R\$ 7,5 milhões.

renegociação das dívidas dos alunos, implantadas com o novo processo de gestão corporativa; além do crescimento com as depreciações e as amortizações geradas pelo maior número de aquisições no período, que cresceram 41,0% (saíram de R\$ 24,4 milhões, para R\$ 34,4 milhões).

Mas o Lucro Líquido poderia ter sido ainda menor, caso não tivessem sido dispensados uma parcela dos funcionários da companhia. No caso do corpo docente, houve uma economia de aproximadamente R\$ 3,2 milhões, quando os valores financeiros gastos com o seu pagamento passaram de R\$ 452,2 milhões, em 2007, para R\$ 449,0 milhões, em 2008.

Os Empréstimos e Financiamentos tiveram um crescimento expressivo em termos percentuais, de aproximadamente 5.700,0%, quando alcançaram a marca de R\$ 11,6 milhões, em 2008, dos quais R\$ 6,8 milhões de dívidas em curto prazo, e R\$ 4,8 milhões, de dívidas em longo prazo. No entanto, esse valor total não se apresentou de forma impactante diante do orçamento da companhia.

Por fim, o Patrimônio Líquido também aumentou, de 2007, para 2008, em torno de 3,9%, ao atingir a cifra de R\$ 421,1 milhões. Ainda, a posição de Caixa da companhia ao final do exercício social acumulou R\$ 202,0 milhões (11,9% menor do que em 2007), aplicados em instrumentos de renda fixa que, se descontados os Empréstimos e Financiamentos, teria o valor financeiro de R\$ 190,4 milhões.

A família Uchôa Cavalcanti ainda permaneceu como a principal acionista da Estácio ao final do exercício social de 2008, com aproximadamente 55,0% das ações ordinárias<sup>46</sup> (já que houve a migração para o Novo Mercado nesse ano), mas uma importante operação havia sido realizada, com a venda de 20,0% das ações ordinárias para o *GP Investments*, por meio da sociedade Moena Participações S.A., pelo preço de R\$ 259,3 milhões, a qual se tornou uma das controladoras da companhia. A distribuição de dividendos foi de aproximadamente R\$ 17,9 milhões, um aumento de 31,6%, em relação a 2007.

---

<sup>46</sup> Quando a Estácio migrou para o Novo Mercado em julho de 2008, houve a conversão de 1 ação preferencial, em 1 ação ordinária, além do agrupamento de ações de emissão da companhia de 3 para 1. Dessa forma, o número de ações ordinárias passou a ser de 78.585.066.

O plano de opção de compra de ações foi aprovado em junho de 2008, como havia sido previsto no ano anterior, destinado aos administradores, funcionários e prestadores de serviço da Estácio, até o limite de 4,15% das ações representativas do capital social quando da aprovação de cada programa. O valor poderia ser estendido até 5,0%, desde que a companhia comprasse ações em circulação no mercado. Contudo, até o final do exercício social, nenhuma ação outorgada havia sido exercida.

As ações de natureza cível, fiscal e trabalhista tinham crescido aproximadamente 218,4%, quando chegaram a 7.813, em 31 de dezembro de 2008. Desse total, 6.088 estiveram associadas à primeira natureza; 51, à segunda; e 1.674, à terceira. O valor financeiro total desses processos não foi informado, mas a companhia tinha destinado cerca de R\$ 30,1 milhões para aquelas com o risco de perda provável.

O Quadro 13 apresenta as 10 aquisições feitas pela Estácio ao longo do ano de 2008. Os recursos financeiros gastos atingiram aproximadamente R\$ 49,3 milhões, ao envolver 19.651 alunos. Assim, o preço médio pago por estudante foi de R\$ 2.508,8.

QUADRO 13: Aquisições realizadas pela Estácio no ano de 2008 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Sociedade Interlagos de Educação e Cultura S/S Ltda.	100%	São Paulo (SP)	6.295,5	4.612,1	1.365
Sociedade Abaeté de Educação e Cultura Ltda.	100%	Cotia (SP)	8.352,0	5.693,3	1.467
Faculdade Brasília de São Paulo Ltda.	100%	São Paulo (SP)	2.235,0	3.386,4	660
União Cultural e Educacional Magister Ltda.	100%	São Paulo (SP)	4.342,0	3.852,7	1.127
Sociedad de Enseñanza. Superior S.A.	100%	Assunção (Paraguai)	2.337,0	1.074,0	2.176
Sociedade de Ensino Superior de Sergipe Ltda.	100%	Aracaju (SE)	6.436,0	*	*
Sociedade de Ensino Superior de Alagoas Ltda.	100%	Maceió (AL)	3.980,0	*	*
União Nacional de Educação e Cultura Ltda.	100%	Natal (RN)	4.031,0	*	*
Sociedade de Ensino Superior do Amapá Ltda.	100%	Macapá (AP)	1.019,0	*	*

Maria Montessori de Educação e Cultura Ltda.;	100%	São Paulo (SP)	10.299,0	3.203,4	3.215
Cultura e Educação de Cotia Ltda.;		Cotia (SP)			
Unidade de Ensino Superior Montessori de Ibiúna S/C Ltda.		Ibiúna (BA)			

\* O número total de alunos envolvidos nas 4 transações foi de 9.641. Com o montante aproximado de R\$ 15,5 milhões, o preço médio gasto por estudante alcançou R\$ 1.604,2.

Fonte: Estácio Participações S.A. (2009b).

A companhia iniciou as suas atividades no exterior com a aquisição da *Sociedad de Enseñanza Superior S.A.*, na cidade de Assunção, no Paraguai. Segundo as informações disponibilizadas nas DFPs e nas IANs, a Estácio investiu cerca de R\$ 56,7 milhões, em 2008, em todas as aquisições, o que gerou uma diferença de R\$ 7,4 milhões com os dados do Quadro acima, cuja solução não foi encontrada nos documentos (IDEM, 2009a, 2009b), além do investimento de mais R\$ 60,4 milhões na melhoria, na expansão e na construção de novas unidades de ensino.

A Estácio encerrou o exercício social de 2009 da mesma forma que em 2008, quanto ao número de IES, ou seja, com 2 universidades, 2 centros universitários e 27 faculdades, distribuídas em 16 Estados brasileiros, e ainda uma universidade no Paraguai. O número de alunos, no mesmo período, obteve uma redução de aproximadamente 0,6%, quando chegou a 205,7 mil. Desses, 196,1 mil matriculados no ensino presencial, e 9,6 mil no ensino a distância.

Isso ocorreu principalmente na base de matriculados da graduação presencial, o que foi justificado pela companhia como a priorização da qualidade, ao invés da quantidade, por meio do pequeno aumento no preço médio das mensalidades; pela manutenção da porcentagem de bolsas de estudos e de descontos em relação à receita bruta; pela menor flexibilidade na política de negociação das mensalidades atrasadas, no intuito de diminuir a inadimplência; e ainda pela crise econômica que também atingiu o país.

Com a queda aproximada de 6,9% no preço médio das mensalidades, o seu valor ficou em torno de R\$ 420,1, sendo de R\$ 424,5, no ensino presencial, e de R\$ 203,8, no ensino a distância. Nos primeiros 6 meses

de operação, o ensino a distância na Estácio, em 2009, conseguiu acumular cerca de 9,6 mil matrículas, o que agradou bastante a companhia, a qual justificou essa captação em virtude da sua “ótima qualidade dos cursos oferecidos, infra-estrutura e atendimento aos alunos” (IDEM, 2010a, p. 2).

No exercício social do ano de 2009, a Estácio continuou o processo de reestruturação do seu modelo de ensino, onde 41 currículos dos principais cursos foram integrados em âmbito nacional e atualizados em conformidade com as necessidades dos mercados de trabalho, na busca por sua maior rentabilidade e ganhos de produtividade. Dessa forma:

Neste processo, a Companhia pretende aumentar sua eficiência por meio da formulação de disciplinas compartilhadas, oferta de conteúdos on-line em cursos presenciais e introdução de atividades de auto-aprendizagem. Uma plataforma digital foi estruturada, o Portal do Aluno, por meio da qual será possível acompanhar toda a programação do curso, realizar exercícios e trabalhos pela internet e acessar milhares de livros na Biblioteca Virtual. E como mais um grande diferencial de qualidade para nossos alunos, a Estácio passa a oferecer para os alunos matriculados a partir de 2010 o material didático completo incluso na mensalidade e entregue em suas casas, desenvolvido em parceria com as maiores editoras atuantes no Brasil e composto por capítulos dos livros mais consagrados em cada área de conhecimento. (IDEM, IBIDEM, p. 28).

Na parte associada à organização da companhia, ocorreu o encerramento da instalação de um novo processo de gestão orientado por resultados. O Centro de Serviços Compartilhados foi iniciado com sucesso, cuja função consistiu em dar suporte às questões operacionais da Estácio comuns às unidades de ensino e ao centro corporativo.

Uma das estratégias para que esse novo modelo de gestão pudesse ter ocorrido foi a redução no seu quadro de funcionários. Assim, a queda no número de colaboradores da Estácio, de 2008, para 2009, chegou a aproximadamente 7,6%, quando passou de 12.626, no primeiro ano, para 11.706, no segundo.

Quanto ao corpo docente, a diminuição esteve em torno de 4,2%, quando saiu de 7.983, para 7.649, no mesmo período descrito acima. Para os que permaneceram, boa parte passou pelo Programa de Qualificação de Docentes oferecido pela companhia. Já os funcionários da área administrativa foram reduzidos em 14,4%, ao sair de 4.643, para 4.057, onde a maioria também foi submetida a treinamentos de capacitação ao longo do ano.

Na intenção de reforçar o seu compromisso com as questões sociais, a Estácio detalhou parte de suas ações num relatório específico, as quais alcançaram 700,0 mil atendimentos nas comunidades próximas aos seus locais de atuação, sendo 250,0 mil na área de saúde, 250,0 mil na área jurídica e 200,0 mil em projetos de inclusão digital, orientação tributária, capacitação profissional, além da preservação e da conservação do patrimônio histórico (IDEM, 2009c).

O Programa de Estágios de Empregos da companhia contou com a parceria de 9.669 empresas no Estado do Rio de Janeiro, por meio do qual foram oferecidas mais de 54,0 mil vagas de estágio, onde quase 20,0 mil preenchidas pelos seus alunos. Em 2010, a Estácio pretendia expandir esse Programa para todas as suas unidades de ensino no país.

Quanto às questões financeiras, a Tabela 40 apresenta a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; bem como o Patrimônio Líquido, para a Estácio, no ano de 2009, sem a correção inflacionária.

TABELA 40: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Estácio, em 2009 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.459,8	1.443,5	381,9	1.008,8	651,2	357,6	64,3	5,5	458,0

Fonte: Estácio Participações S.A. (2010a).

A expansão aproximada da Receita Bruta, da Receita de Mensalidades, das Bolsas de estudos e da Receita Líquida, de 2008, para 2009, foi de respectivamente 1,9%, 2,4%, 5,8% e 2,9%. Já para o Custo dos Serviços Prestados<sup>47</sup> e o Lucro Líquido, o crescimento chegou a 8,6% e 71,0%; enquanto o Lucro Bruto obteve redução de 7,9%.

Com relação às bolsas do PROUNI, o número de beneficiados saiu de aproximadamente 16,0 mil, no ano de 2008, para mais de 20,0 mil, em 2009. Com isso, as suas deduções financeiras passaram de R\$ 16,5 milhões, para R\$ 23,8 milhões. As bolsas do FIES contemplaram 6.500 alunos da companhia.

Os Empréstimos e Financiamentos tiveram queda aproximada de 52,6%, e o valor das dívidas em curto prazo foi de R\$ 4,7 milhões (85,5%, do total), enquanto as em longo prazo, de R\$ 0,8 milhão (14,5%, do total). No que diz respeito ao Patrimônio Líquido, obteve um aumento de 8,8%. A posição de Caixa da companhia ao final do exercício social chegou a R\$ 201,0 milhões, praticamente o mesmo valor de 2008.

Pelos dados, pode-se perceber que as estratégias na redução dos custos (que teve como uma de suas alternativas a dispensa de funcionários), para elevar os ganhos de produtividade, acabou bem sucedida no exercício social de 2009, pois o maior índice de crescimento foi justamente o do Lucro Líquido, onde uma parcela importante do total, no caso, R\$ 30,5 milhões, seria distribuída para os principais acionistas da companhia.

Ainda que a família Uchôa Cavalcanti tenha permanecido como a principal acionista da Estácio, no final do exercício social de 2009, com 36,52% das ações ordinárias, seguida pela Moena Participações S.A., com 20,0% desse tipo de ação, 2 importantes atores entraram em cena no quadro acionário da companhia.

O primeiro foi a *Magnoliophyta* Participações S.A., uma sociedade por ações com sede na cidade do Rio de Janeiro, que detinha 10,44% das

---

<sup>47</sup> A remuneração dos administradores (Conselho de Administração, Diretoria Estatutária e Conselho Fiscal), em 2009, alcançou aproximadamente R\$ 8,2 milhões.

ações ordinárias; o segundo, a Jade Empreendimentos Imobiliários e Participações S.A., uma empresa que possuía como principal atividade econômica o aluguel de imóveis próprios, cuja sede estava na cidade de Curitiba, com a aquisição de 5,22% das ações ordinárias.

Também em 2009, o plano de opção de compra de ações, direcionado aos administradores, funcionários e prestadores de serviço da Estácio, não havia sido exercido. No último pregão da BM&FBovespa do ano, a cotação das ações chegou a R\$ 24,8, um aumento de aproximadamente 98,4%, em relação à última cotação de 2008.

No que diz respeito aos processos de natureza cível, fiscal e trabalhista, a Estácio encerrou o ano de 2009 com ações de risco provável, possível e remoto estimadas no valor de R\$ 46,7 milhões. A provisão para a contingência associada àquelas com possível perda chegou a R\$ 33,3 milhões.

Nenhuma aquisição foi realizada pela companhia nesse período, e os investimentos orgânicos chegaram a aproximadamente R\$ 49,1 milhões. No entanto, ocorreu a celebração de um contrato de mútuo com a *Escuela de Informática S.R.L.*, uma empresa com 2 cursos de graduação e 7 cursos técnicos, em 1 campus, cuja sede se dava em Montevidéu, no Uruguai.

Essa instituição já pertencia ao principal acionista da companhia (João Uchôa Cavalcanti Netto), e o valor do contrato foi de R\$ 2,7 milhões. Nessa ocasião, foi assinado um Instrumento Particular de Compra de Quotas e Outras Avenças em favor da Estácio, o qual lhe permitia a aquisição de até 80,0% das cotas de emissão da *Escuela*.

A Estácio, no final do mês de setembro de 2010, realizou uma OPA, por meio da emissão de 32.803.240 ações ordinárias, correspondentes a todas as ações de João Uchôa Cavalcanti Netto e Monique Uchôa Cavalcanti de Vasconcelos, ao preço de R\$ 19,0 cada, o que proporcionou a captação bruta de aproximadamente R\$ 685,6 milhões. Depois de inserir o valor das despesas (sem considerar a opção de lote suplementar), no valor de R\$ 28,8 milhões, o montante arrecadado líquido foi de R\$ 656,8 milhões.

Os investidores estrangeiros foram os que apresentaram a maior participação, tendo em conta o valor bruto, com o gasto de aproximadamente R\$ 482,0 milhões (70,3%, do total); seguidos pelos investidores institucionais, com R\$ 141,2 milhões (20,5%, do total); pelas pessoas físicas, com R\$ 61,7 milhões (9,0%, do total); entre outros, com R\$ 0,7 milhão (0,2%, do total).

As matrículas cresceram aproximadamente 2,1%, na Estácio, de 2009, para 2010, ao atingir 210,0 mil alunos, dos quais 183,8 mil (queda de 6,7%), no ensino presencial, e 26,2 mil, no ensino a distância (cuja expansão foi de 172,9%). Essa redução no primeiro tipo de ensino na companhia foi justificada pelo menor ingresso de estudantes no começo de 2010, e pelo maior número de formandos em relação ao ano anterior (IDEM, 2011a, 2011b).

Para a graduação tradicional, o curso de Direito apresentou o maior número de matrículas, com aproximadamente 37,7 mil estudantes (18,0% de todos os alunos da Estácio); já na graduação tecnológica, o curso Gestão de Recursos Humanos, com 10,3 mil estudantes (4,9% de todos os alunos).

No final do exercício social, a Estácio possuía 3 mantenedoras<sup>48</sup>, sob o seu controle direto e indireto, com 2 universidades (1 no Paraguai), 2 centros universitários, 28 faculdades e 51 polos de ensino a distância, num total de 69 câmpus distribuídos por 17 Estados do país, em 36 cidades.

Os cursos de graduação tradicional e tecnológicos oferecidos chegaram a 78, nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, fora os cursos de extensão, de pós-graduação *lato sensu* e de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, de mestrado e de doutorado.

A média de preço das mensalidades foi de R\$ 420,3, praticamente a mesma do ano anterior, sendo de R\$ 446,9 (crescimento em torno de 5,3%, em comparação com 2009), no ensino presencial; e de R\$ 182,0,

---

<sup>48</sup> De 2008 a 2010, 17 mantenedoras deixaram de ter autonomia e foram incorporadas à Estácio Participações S.A. De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, a mudança no controle de mantenedoras de IES ficam submetidas às suas decisões, e deve apenas ser comunicada ao MEC, sem a necessidade de uma prévia autorização.

no ensino a distância (redução de 10,7%, em relação a 2009, graças à abertura de novos cursos com a média de preços menor nas mensalidades).

Em 2010, a Estácio continuou com a sua política de dispensa de funcionários, os quais atingiram 10.769 trabalhadores, uma diminuição de aproximadamente 8,0%, na comparação com 2009. Para o corpo docente, a queda foi de 7,5%, quando chegaram a 7.072 professores; enquanto para o quadro administrativo, a redução atingiu 8,9%, pois somaram 3.697 indivíduos.

Para os professores contratados, a companhia exigia, “além do domínio de conhecimentos profissionais diversos, esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros que permitam mobilizar os seus conhecimentos a uma determinada situação conforme preconiza o Projeto Pedagógico Institucional” (IDEM, 2011a, p. 36). O Programa de Incentivo à Qualificação Docente, com as suas diversas ações, de caráter institucional, acadêmico e financeiro, objetivava contribuir para a efetivação dessas finalidades.

Assim, a Estácio interligou a remuneração de parte dos seus funcionários com o atendimento de metas determinadas pela instituição, a fim de elevar os índices de produtividade, subsidiados pelas questões de mérito, que para a companhia remetia ao desenvolvimento da qualidade, tanto de gestão corporativa quanto acadêmica, ou seja, associada principalmente às questões econômicas, a educação não seria mais do que uma mercadoria, entre inúmeras outras.

A maior eficiência, quer dizer, os menores gastos com o custo de pessoal docente e administrativo, o preço mais acessível das mensalidades, além da padronização e a maior produção em série do material didático distribuído aos estudantes, seriam 3 das alternativas fundamentais para o Novo Modelo de Ensino lançado em 2010, e que já havia inserido mais de 70,0 mil alunos da companhia.

Os programas de responsabilidade social voltados para a cidadania, a saúde, a cultura e o meio ambiente, em 2010, atenderam a um número

próximo daquele divulgado em 2009, ou seja, de 700,0 mil beneficiados. A parceria da Estácio com empresas subiu para mais de 15,0 mil, e as vagas de estágio chegaram a 105,0 mil, das quais 41,0 mil preenchidas pelos estudantes. Além disso, na pesquisa realizada pela *BrandAnalytics/Millward Brown*, a companhia foi colocada como a 48ª marca mais valiosa do Brasil, no que se refere aos produtos e aos serviços de consumo no país.

Pela Tabela 41 constam a Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; bem como o Patrimônio Líquido, para a Estácio, no ano de 2010, sem a correção inflacionária.

TABELA 41: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Estácio, em 2010 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.454,3	1.435,7	381,3	1.016,1	697,0	323,9	80,7	9,6	585,9

Fonte: Estácio Participações S.A. (2011a).

Pela primeira vez desde 2007, impactada principalmente pela redução no número de alunos do ensino presencial (que ocorreu no primeiro semestre de 2010), a Receita Bruta apresentou uma queda aproximada de 0,4%, em relação a 2009. Os choques poderiam ter sido maiores, caso a expansão do ensino a distância não tivesse conseguido o crescimento mostrado no período. Com isso, a Receita de Mensalidades também foi diminuída, no caso, em 0,5%; e as Bolsas de estudos, em 0,2%. Já a Receita Líquida conseguiu um leve aumento, de 0,7%.

O valor aproximado da dedução para as bolsas do PROUNI, em 2010, atingiu R\$ 25,5 milhões, uma expansão aproximada de 7,1%, na comparação com 2009; bem como as bolsas do FIES cresceram 7,7%, e os impactos financeiros se fizeram mais evidentes nas contas a receber da companhia, ao sair de R\$ 2,3 milhões, no segundo ano, para R\$ 15,3 milhões, no primeiro (um aumento de 565,2%).

Para o Custo dos Serviços Prestados<sup>49</sup> e o Lucro Líquido, o índice de crescimento aproximado chegou a respectivamente 7,0% e 25,5%; enquanto o Lucro Bruto obteve diminuição de 9,4%. O pagamento de dividendos aumentou 25,6%, de 2009, para 2010, com o valor de R\$ 38,3 milhões distribuídos aos acionistas, o que novamente fez parte de uma das principais estratégias da companhia, ou seja, a da repartição de importante soma dos lucros aos seus proprietários, sobretudo aos detentores das maiores cotas acionárias.

Os Empréstimos e Financiamentos cresceram em torno de 74,5%, e o valor das dívidas em curto prazo foi de R\$ 7,8 milhões (81,3%, do total), enquanto aquelas em longo prazo, de R\$ 1,8 milhão (18,7%, do total). Em meados de dezembro de 2010, a Estácio fez um empréstimo junto à IFC, no valor de US\$ 30,0 milhões (cerca de R\$ 50,7 milhões, na época). Quanto ao Patrimônio Líquido, obteve um aumento de 27,9%. Ainda, a posição de Caixa da companhia no final do exercício social foi de R\$ 165,4 milhões (17,7% menor do que em 2009).

Para os processos de natureza cível, fiscal e trabalhista, a Estácio, no final de 2010, destinou a provisão para a contingência associada àquelas com possível perda no valor de R\$ 36,4 milhões, um montante aproximado de 9,3% maior do que no ano anterior.

Ao final do exercício social de 2010, o quadro de acionistas da companhia havia passado por importantes mudanças. A família Uchôa Cavalcanti alienou boa parte de suas ações ordinárias, por meio da OPA e, com isso, o *GP Investments*<sup>50</sup>, cujos principais acionistas eram o *Private Equity Partners C, LLC* e o *GPCP4/Fundo* de investimento em Participações (os 2 fundos tinham sede nas Ilhas Cayman), tornou-se o maior acionista da Estácio, com 19,1% das ações ordinárias (o primeiro fundo, com 18,6%, e o segundo, com 0,5%).

---

<sup>49</sup> A remuneração dos administradores da Estácio, em 2010, chegou a aproximadamente R\$ 9,6 milhões (17,1% maior do que no ano anterior).

<sup>50</sup> Também controlador da Moena Participações S.A., que na reestruturação societária foi incorporada à Estácio.

As ações em livre circulação no mercado alcançaram 80,7%, do total, sendo que antes da OPA, eram de 27,7%. Sem um acionista ou um grupo controlador dono da maioria do capital votante, a Estácio (e o mesmo também já servia para a Anhanguera) ficou sujeita à formação de alianças ou acordos entre os acionistas, a fim de constituir uma maioria controladora para deter o poder na tomada de decisões. De acordo com Carvalho (2012, p. 11):

[...] o controle sobre a origem do capital (nacional ou estrangeiro) fica comprometido, já que o capital de risco proveniente dos fundos de *Private Equity* e do investimento em renda variável (ações), ao mesmo tempo, que pulveriza a propriedade, permite a aquisição e a concentração societária por parte de especuladores ou de outras empresas educacionais estrangeiras, de modo a interferir nas decisões centrais administrativas por meio da compra de ações ordinárias que tem direito a voto nas assembleias de acionistas.

Com isso, a companhia pode ser submetida a possíveis transformações repentinas e inesperadas em suas políticas de gestão corporativa, e até mesmo na substituição de seus administradores, fora o fato do maior risco no aparecimento de conflitos, a busca agressiva pelo controle, ou em significativas alterações nos resultados operacionais ao final dos exercícios sociais. Ainda nesse sentido:

A ausência de um acionista ou grupo controlador titular de mais de 50% do capital votante pode dificultar certos processos de tomada de decisão, pois poderá não ser atingido o quórum mínimo exigido por lei para determinadas deliberações. Como nós não possuímos um acionista controlador titular da maioria absoluta do capital votante, a Companhia e os acionistas minoritários poderão não gozar da mesma proteção conferida pela Lei das Sociedades por Ações contra abusos praticados por outros acionistas e, em consequência, podemos ter dificuldade em obter a reparação dos danos causados (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A., 2011b, p. 27).

Outros 4 importantes acionistas consistiram no fundo privado de investimentos *OppenheimerFunds*, com sede nos Estados Unidos, com 11,7% das ações ordinárias; o *Wellington Management Company, LLP*,

uma gestora privada de investimentos, com sede em Boston, nos Estados Unidos, e atuante em mais de 50 países, com 5,6% das ações ordinárias; o *Capital Group International, Inc.*, que também possuía participação acionária na Anhanguera e na Kroton, com 5,2% das ações ordinárias; além da gestora de investimentos *Findlay Park Partners LLP*, com sede no Reino Unido, detentora de 5,2% das ações ordinárias.

A *Magnoliophyta Participações S.A.*, no início de 2010, transferiu para os seus acionistas controladores, André Cleófas Uchôa Cavalcanti e Marcel Cleófas Uchôa Cavalcanti, 50,0%, para cada um, da totalidade das ações ordinárias que possuía. Já a Jade Empreendimentos Imobiliários e Participações S.A. deixou de ser acionista da companhia e destinou todas as suas ações ordinárias para Monique Uchôa Cavalcanti de Vasconcelos, antes da OPA.

Por meio dessa reestruturação societária, a Estácio passou a ter os fundos privados estrangeiros de investimentos, com as maiores cotas acionárias na companhia. No último pregão da BM&FBovespa, em 2010, as ações foram cotadas a R\$ 27,0, o que representou uma crescimento de 8,9%, na comparação com o ano anterior.

Depois da OPA, ocorreu um aumento na liquidez das ações. Em 2010, a média nas negociações, em 99,2% dos pregões da BM&FBovespa foi de aproximadamente R\$ 3,7 milhões. Ao final do exercício social, a estimativa para o valor de mercado da companhia alcançou R\$ 2,2 bilhões.

No 2º plano de opção de compra de ações, com um desconto de 10,0% no preço de exercício, direcionado a mais de 40 profissionais ocupantes de importantes cargos na companhia, as opções outorgadas tinham sido de 170.650 ações ordinárias, e outras 2.150.602 estavam disponíveis para serem exercidas.

Em maio de 2010 foi aprovado um plano de recompra de ações, de até 7,12% das ações ordinárias da companhia, cujo objetivo principal seria o de gerar valor para os acionistas. Com o encerramento do programa em maio de 2011, foram adquiridas 59.000 ações ordinárias, o que correspondeu a aproximadamente 0,07% do capital social da Estácio.

Apenas uma aquisição foi feita pela companhia no ano de 2010, no caso, por meio da Sociedade Educacional Atual da Amazônia Ltda., no valor de R\$ 20,0 milhões. Essa instituição contava com 4.500 alunos, e o preço médio pago por estudante foi de aproximadamente R\$ 4.444,4. Ao todo, a Estácio investiu R\$ 70,5 milhões em melhorias e em expansões das unidades de ensino, além da compra de novos equipamentos de informática para o uso dos alunos.

A Estácio encerrou o exercício social de 2011 satisfeita com a sua atuação no período, já que havia conseguido voltar a crescer, com relação ao número de alunos matriculados, o qual chegou a aproximadamente 14,3%, na comparação com 2010, ao atingir 240,0 mil estudantes (IDEM, 2012a).

Desse montante, 200,6 mil (79,4%, do total) estavam matriculados no ensino presencial de graduação (que poderia contar com até 20,0% dos conteúdos online) e de pós-graduação, onde haviam apresentado um aumento em torno de 9,1%, de 2010, para 2011. Para o ensino a distância, no mesmo período, a expansão alcançou 50,4%, quando o número de estudantes atingiu 39,4 mil.

A companhia contava com o controle direto e indireto de 5 mantenedoras, que aumentaram em virtude das aquisições ao longo de 2011. O conglomerado era formado então por 1 universidade, 2 centros universitários, 30 faculdades e 52 polos de ensino a distância credenciados pelo MEC, o que totalizava 68 câmpus, em 17 Estados do país, com a oferta de 80 cursos de graduação tradicionais e tecnológicos, os quais possuíam currículos integrados nacionalmente, nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, fora os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Conforme a propaganda desenvolvida pela Estácio, a sua estrutura de gestão corporativa estava voltada para os resultados financeiros e para o que chamou de qualidade no ensino, por meio de inovações tecnológicas e acadêmicas ofertadas aos seus estudantes; à posição estratégica de suas unidades; além dos preços acessíveis e competitivos, tudo isso ao

caracterizar “uma metodologia de ensino, moderna e diferenciada” (IDEM, IBIDEM, p. 31).

Sobre esse último quesito, pelo que tem sido descrito neste capítulo, a diferenciação com relação aos métodos da Anhanguera e da Kroton não parece ser significativa, a ponto de colocar a companhia numa situação de destaque específico, ao contrário, as semelhanças são muito maiores do que as particularidades.

O retorno no crescimento do ensino presencial, além da importante expansão no ensino a distância, em 2011, foi justificado pela companhia pelas suas estratégias de investimento também em longo prazo, a exemplo da reunião das atividades na Central de Serviços Compartilhados implantada nos últimos anos, ao gerar ganhos de eficiência operacional; do programa de remuneração fundamentado em resultados para parte de seus funcionários; além do modelo de ensino com as características da Estácio, o qual teria consumido investimentos na ordem de R\$ 40,0 milhões, desde 2007. No âmbito da gestão corporativa:

[...] a Estácio passou a adotar a partir de 2011, práticas de governança, entre as quais destacam-se, (i) adoção do voto a distância, através do sistema Assembleias Online, com o intuito de facilitar e aumentar a participação dos acionistas nas Assembleias; (ii) disponibilização do Manual do Acionista para participação nas Assembleias Gerais e (iii) criação de área interna voltada para as práticas de governança corporativa e *compliance* (IDEM, IBIDEM, p. 40)

Duas inovações para o ano de 2011 e que apareceram com elevado índice de satisfação pelos consumidores dos seus produtos oferecidos consistiram, primeiro, no pagamento das mensalidades com a inclusão do material didático, o que seria um diferencial da Estácio em relação aos seus concorrentes no mercado do ensino superior no setor privado brasileiro; segundo, com a distribuição de *tablets* aos estudantes, configurados digitalmente com o modelo de ensino da companhia.

Com o crescimento do número de alunos e a maior produção padronizada dos materiais didáticos, que reduz o preço dos custos, a Estácio permitiu a incorporação dos gastos com essa despesa inserida no

pagamento das mensalidades. Pelo que constou nas DFPs de 2011, a redução no valor médio dos *tickets*, para o ensino presencial, foi de aproximadamente 2,4% (R\$ 436,2), na comparação com 2010, enquanto no ensino a distância, de 4,8% (R\$ 174,0).

Dessa forma, além de assumir os custos com as despesas do material didático, sem repassá-las aos seus alunos, como fazia anteriormente, a companhia permitiu ainda uma queda pequena no preço médio das mensalidades, de 2010, para 2011, no intuito de atrair novos estudantes.

O que aparece como um dos conteúdos da crítica, é que a padronização dos métodos acadêmicos de ensino, segundo os critérios da economia de mercado no sistema capitalista, acaba por proporcionar uma formação minimalista, para as massas populacionais, e não um compromisso efetivo com a qualidade educacional, tendo em conta a quantidade de “saberes” produzidos pelas sociedades humanas.

Mesmo que se busque um estreitamento com a qualificação de uma mão de obra para atender determinadas exigências dos mercados de trabalho, muitas vezes essa meta passa longe de ser atingida. Além disso, a problemática é muito maior do que as questões institucionais, já que abrangem aspectos culturais, como por exemplo, a prática e o hábito de se estudar. Nesse sentido:

Na educação a distancia a uniformidade e institucionalização do material é uma exigência formal dos instrumentos de avaliação e das diretrizes de qualidade. Na educação presencial, os grandes grupos, principalmente empresas de capital aberto na bolsa de valores, usam a prática como forma de “controlar” a qualidade de ensino oferecida. Seria a garantia da existência de um padrão nacional da marca. Ou seja, em tese, um aluno da Estácio do Rio de Janeiro recebe o mesmo curso que um que esteja numa pequena cidade do interior de Goiás. Além disso, a ideia de que o material didático está incluído na mensalidade, ou é gratuito, como costumam propagar, funciona como um chamariz para o mercado. O aluno sabe de antemão o custo para permanecer no curso, sem a surpresa de uma conta de livraria ao início de cada semestre. Além disso, para um estudante que na média vem de uma formação precária, a ideia de que tudo o que tem a aprender está condensado num livro de 200 páginas pode ser tranquilizante (AGUIAR, 2013, p. 81-82).

Quanto ao ensino a distância, a Estácio também não poupou elogios para essa modalidade oferecida, principalmente pela sua concessão na plataforma online, além de requerer dos alunos a presença nos polos, apenas para a realização das provas, o que seria bastante conveniente para a companhia devido à redução nos custos com os recursos humanos, bem como para os alunos que preferem não ter aulas presenciais. E tudo isso com qualidade e desejável aproveitamento acadêmico, de acordo com o *marketing* apresentado. Assim:

A total convergência entre os currículos presencial e EAD nos permite uma série de sinergias, como, por exemplo, a geração de conteúdo e a utilização de professores e tutores comuns nas duas modalidades. A utilização dos nossos próprios campi como polos, com a excelente cobertura proporcionada pela rede Estácio, faz com que o aluno que frequenta o nosso polo de EAD encontre uma universidade completa, com biblioteca, laboratórios, estrutura e tutores, e permite que alunos EAD façam uso da estrutura presencial e vice-versa, o que reforça o conceito de conveniência e qualidade praticado pela Estácio (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A., 2012a, p. 32-33).

De 2010, para 2011, houve um aumento no número de funcionários, ao contrário do ano anterior, provavelmente em virtude das novas aquisições realizadas ao longo do último ano, quando atingiram o índice de 13.548 colaboradores, aproximadamente 25,8% maior do que no primeiro. Para o corpo docente, o crescimento foi de 35,7%, quando somaram 9.596 trabalhadores; já em relação aos funcionários técnicos administrativos, aumentaram 6,9%, com um total de 3.952 indivíduos.

Ao longo do ano de 2011, 8.082 professores participaram do Programa de Incentivo à Qualificação na sua ação de Formação Continuada. A companhia realizou o Terceiro Fórum Anual de Docentes, com o título “Luz, câmera, professores em ação”, o qual teve a participação de mais de 600 pessoas; foram oferecidas 105 bolsas de estudos para mestrado e doutorado; houve o financiamento para a participação em 18 eventos

científicos internacionais; e 40 docentes receberam prêmios pela publicação de artigos científicos e ensaios, ou pelos projetos de extensão.

A remuneração variável subsidiada por metas de desempenho englobou aproximadamente 20,0% do corpo docente da Estácio. No que tange à produção da pesquisa, mesmo que a maioria das IES da companhia seja de faculdades, que não precisam assumir o compromisso da indissociabilidade com o ensino, a pesquisa e a extensão, percebe-se o baixo orçamento gasto com essa atividade em 2011, que atingiu R\$ 5,1 milhões (199,2% maior do que em 2010), na pós-graduação, e R\$ 0,5 milhão (66,7% acima de 2010), na graduação (IDEM, 2012b).

Os programas destinados à promoção da cidadania, da saúde, da cultura e do meio ambiente promoveram em 2011, semelhantes a 2010, algo em torno de 700,0 mil atendimentos às comunidades próximas aos locais de atuação das unidades de ensino da Estácio. No exercício social do primeiro ano, mais de 184,0 mil vagas de estágio foram oferecidas aos estudantes, das quais 40,0 mil preenchidas.

Alguns dados financeiros são disponibilizados na Tabela 42, a exemplo da Receita Bruta; da Receita de Mensalidades; dos descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; da Receita Líquida; do Custo dos Serviços Prestados; do Lucro Bruto; do Lucro Líquido; dos Empréstimos e Financiamentos; bem como do Patrimônio Líquido, para a Estácio, no ano de 2011, sem a correção inflacionária.

TABELA 42: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Estácio, em 2011 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.632,1	1.608,7	413,9	1.148,4	765,5	382,9	70,2	254,3	618,9

Fonte: Estácio Participações S.A. (2012a).

A Receita Bruta, a Receita de Mensalidades, as Bolsas de estudos, bem como a Receita Líquida, de 2010, para 2011, mostraram um aumento aproximado, de respectivamente 12,2%, 12,0%, 8,5% e 13,0%. Quanto ao terceiro item, para o FIES, as contas a receber passaram de R\$

15,3 milhões, no primeiro ano, para R\$ 36,5 milhões, no segundo, o que determinou uma expansão de 138,6%; no PROUNI, os incentivos fiscais tiveram crescimento de 12,7%, ou seja, saíram de R\$ 27,5 milhões, para R\$ 31,0 milhões, no mesmo período.

O Custo dos Serviços Prestados<sup>51</sup> e o Lucro Bruto tiveram crescimento aproximado de 9,8% e de 18,2%; mas o Lucro Líquido mostrou redução de 13,0%. Segundo a companhia, essa diminuição ocorreu graças à expansão dos empréstimos; ao maior gasto acumulado com as depreciações e as amortizações associado às aquisições nos últimos anos, bem como com o IRPJ e a CSLL, em 2011; além da alienação da universidade no Paraguai, que gerou uma perda patrimonial financeira de R\$ 2,2 milhões. Dessa forma, o pagamento de dividendos, em R\$ 16,6 milhões, foi 56,7% menor do que em 2010.

A expansão aproximada dos Empréstimos e Financiamentos foi bastante significativa, pois alcançou 2.549,0%, de 2010, para 2011, com o valor de R\$ 254,3 milhões. Um segundo empréstimo junto à IFC havia sido contratado pela Estácio, no valor de US\$ 70,0 milhões (R\$ 125,3 milhões, na época), em outubro do último ano; fora o fato de ter sido realizada a 1ª emissão de debêntures simples, não conversíveis em ações, que gerou uma arrecadação de R\$ 200,0 milhões.

O crescimento do Patrimônio Líquido obteve aumento próximo a 5,6%, de 2010, para 2011; e a posição de Caixa no fim do período expandiu em 2,4%, ao sair de R\$ 165,4 milhões, no primeiro ano, para R\$ 169,4 milhões, no último.

A provisão para contingências em processos de natureza cível, fiscal e trabalhista, com a possibilidade de perda, em 2011, esteve em torno de R\$ 32,2 milhões, o que representou um valor financeiro 11,5% menor do que em 2010.

O *GP Investments*, por meio da *Private Equity Partners C, LLC* e do *GPCP4/Fundo de investimento em Participações*, permaneceu como o

---

<sup>51</sup> Em 2011, a remuneração dos administradores da Estácio foi de aproximadamente R\$ 14,9 milhões (55,2% maior do que no ano anterior).

maior acionista da companhia, com aproximadamente 19,1% das ações ordinárias. Outros atores importantes que mencionaram a sua posição acionária, em 2011, corresponderam ao *Capital Group International, Inc.*, com 5,21% das ações ordinárias; ao *Findlay Park Partners LLP*, com 5,19% das ações ordinárias; e à *Wellington Management Company, LLP*, com 4,82% das ações ordinárias.

Ainda que a dispersão acionária tenha elevado a liquidez das ações da Estácio no mercado acionário, em 2011, por meio de uma negociação média diária de aproximadamente R\$ 5,4 milhões (45,9% maior do que em 2010), as mesmas apresentaram uma desvalorização de 50,1%, quando foram cotadas no último pregão da BM&FBovespa a R\$ 17,99. Assim, o valor de mercado da companhia, de R\$ 1,5 bilhão, sofreu uma redução de 31,8%, no período destacado.

Se a Estácio colocou que as atividades na economia do país permaneceram com índices satisfatórios, em virtude da crise na Zona do Euro e nos Estados Unidos, o mesmo não ocorreu para o mercado financeiro, particularmente o acionário. O índice Ibovespa teve desvalorização próxima a 18,1% no ano de 2011.

Em julho do ano citado acima, a companhia lançou o seu segundo programa de recompra de ações, que teria a duração de 12 meses, onde poderiam ser adquiridas até 3.323.793 ações ordinárias, correspondentes a 5,0% das ações em circulação no mercado. Ao final do exercício social de 2011, havia 252,5 mil ações na tesouraria. Já o número de ações outorgadas decorrentes do plano de opção de compra de ações, iniciado em 2010, chegou a 385.347.

Também no período foi efetivado o programa de ADRs Nível I, a fim de aumentar as possibilidades de investimentos na companhia, sobretudo para os investidores estrangeiros. Cada ADR representou 1 ação ordinária, a ser negociada no mercado de balcão norte-americano.

No ano de 2011, a Estácio realizou 4 aquisições, como mostra o Quadro 14. Os investimentos somaram algo em torno de R\$ 61,0 milhões, e o número de alunos, 10,0 mil, excluindo a Academia do

Concurso, que marcou a entrada da companhia nas atividades de ensino vinculadas à preparação para concursos públicos.

QUADRO 14: Aquisições realizadas pela Estácio no ano de 2011 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Sociedade Natalense de Educação e Cultura Ltda.	100%	Natal (RN)	12.400,0	5.166,7	2.400
Sociedade Universitária de Excelência Educacional do Rio Grande do Norte Ltda.	100%	Natal (RN)	22.000,0	6.567,2	3.350
Nova Academia do Concurso - Cursos Preparatórios Ltda.	100%	Rio de Janeiro (RJ)	16.379,0	564,8	29.000
Faculdade da Academia de Educação e Cultura	100%	Rio de Janeiro (RJ)	10.221,0	2.404,9	4.250

Fonte: Estácio Participações S.A. (2012a).

O total de investimentos associados à expansão das novas unidades de ensino, bem como à melhoria das já existentes, no exercício social de 2011, correspondeu a aproximadamente R\$ 117,7 milhões, algo em torno de 67,0% maior do que em 2011.

A Estácio também conseguiu aumentar o seu número de alunos matriculados, de 2011, para 2012, no caso, em aproximadamente 13,1%, quando saiu de 240,0 mil, no primeiro ano, para 271,5 mil, no segundo. Desse último total, 222,6 mil no ensino presencial (crescimento de 11,0%), e 48,0 mil, no ensino a distância (expansão de 21,8%) (IDEM, 2013a, 2013b).

O curso com o maior número de alunos ainda foi o de Direito, com 41,3 mil, ou aproximadamente 15,2% de todas as matrículas na Estácio; seguido pelo de Administração, com 35,9 mil (13,2%, do total); e pelo de Gestão de Recursos Humanos, na área tecnológica, com 13,1 mil (4,8%, do total).

No mesmo período referenciado acima, o número de mantenedoras havia passado de 5, para 4, com uma rede de ensino formada por 1 universidade, 4 centros universitários, 33 faculdades e 52 polos de ensino a distância.

O total de câmpus chegou a 75, distribuídos em 20 Estados brasileiros, os quais ofereciam 80 cursos de graduação tradicional e tecnológica, nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (que contaram com aproximadamente 15,5 mil estudantes, em 2012), e os cursos de extensão.

Em sua infraestrutura, ao final de 2012, a Estácio possuía 3.538 salas de aula para o ensino presencial, 1.280 laboratórios de ensino, 76 bibliotecas, 75 auditórios e 54 núcleos de assistência jurídica gratuita, dos quais 42 nas unidades de ensino e outros 12 em juizados especiais cíveis (IDEM, 2014c).

A companhia continuou a desenvolver o seu novo Modelo de Ensino, sobretudo com o compartilhamento de disciplinas e com a possibilidade na oferta de até 20,0% dos conteúdos presenciais, por meio de disciplinas online. Na intenção de obter a redução dos custos no processo de produção, em 2012, aproximadamente 50,0 mil estudantes cursaram uma disciplina nas unidades de ensino da Estácio, ministradas por professores ou por tutores do ensino a distância.

Na área da gestão corporativa foram lançados o Planejamento Estratégico, com metas e ações a serem atingidas e executadas pela companhia, a fim de promover a sua expansão até o ano de 2020; bem como o Programa de Excelência em Gestão, o qual:

[...] procura agregar, sob uma mesma iniciativa, atividades como padronização, identificação e reconhecimento de boas práticas, meritocracia e sistemas de remuneração variável. Por meio do PEG, todas as unidades se avaliam em relação ao padrão de referência esperado para os processos dos Pilares Administrativo Financeiro, Comercial, Atendimento, Acadêmico e Gente e Gestão. O objetivo é que todos os nossos gestores – tanto nas unidades de ensino como nas áreas de apoio e corporativa – possuam metas claras e tenham seu desempenho avaliado de acordo com indicadores operacionais e financeiros, aos quais está relacionada uma remuneração variável. Programas de remuneração e participação nos lucros baseados na meritocracia contemplarão de alguma forma colaboradores de toda a organização e, com a utilização da metodologia Seis Sigma, estamos capacitando um time de *green belts* – e, mais tarde, de *black belts* – especializados na implementação da

metodologia para os projetos estratégicos e prontos para disseminar essa cultura internamente (IDEM, 2013c, p. 23).

O preço médio das mensalidades, no ensino presencial, chegou a R\$ 480,1 (aumento aproximado de 10,1%, na comparação com 2011); já no ensino a distância, a R\$ 185,8 (crescimento de 6,8%). Aos estudantes foram distribuídos 12,0 mil *tablets* durante o exercício social de 2012, onde, segundo a companhia, constituiu-se no principal instrumento de comunicação e na troca de informações entre a instituição e os seus clientes. Ainda, constou um banco de dados à disposição dos alunos, com um total de 149,0 mil questões de provas.

Os resultados das avaliações externas de 2011, realizadas pelo MEC, demonstraram que 84,0% dos cursos da Estácio receberam a nota 3 no IGC, e 16,0%, a nota 2. No CPC, 1,1%, a nota 1; 26,3%, a nota 2; 64,1%, a nota 3; 7,4%, a nota 4; e 1,1%, a nota 5. Para a pós-graduação, os cursos de mestrado e de doutorado em Direito receberam a nota 5, pela CAPES (numa escala de 1 a 7); o de mestrado em Educação e em Administração e Desenvolvimento Empresarial, a nota 4; o de mestrado e de doutorado em Odontologia, a nota 4; além do mestrado em Saúde da família, também a nota 4.

Mais uma vez, com o objetivo de elevar os ganhos de escala na produção do ensino, o número de funcionários na companhia teve uma queda aproximada de 18,4%, quando saíram de 13.548, no ano de 2011, para 11.440, em 2012. Para o corpo docente, a redução chegou a 33,8%, ao atingir o número de 7.170 professores. Contudo, para os funcionários técnicos administrativos houve um crescimento de 8,0%, com a marca de 4.270 trabalhadores.

No Programa de Incentivo à Qualificação, repartido nas modalidades: 1) Formação Continuada; 2) Mérito; 3) Remuneração; e 4) Fórum, houve a participação de 6.108 professores, ou aproximadamente 85,2% de todo o corpo docente.

Em relação à primeira versão, voltada para o “aprimoramento acadêmico e à atualização dos professores na prática docente” (IDEM, 2013b,

p. 42), contou com o envolvimento de 5.066 professores, ou algo em torno de 70,7% de todo o corpo docente.

Para as questões voltadas ao Mérito, o Programa tinha oferecido 112 bolsas de mestrado para o corpo docente, e 63 bolsas de doutorado, num total de 173, o que representou um crescimento aproximado de 64,8%, em relação a 2011. Ainda, 63 professores (aproximadamente 0,9% do total de docentes na Estácio) foram beneficiados com auxílios financeiros para a participação em eventos científicos (aumento de 250,0%, na mesma comparação).

Quanto ao quesito Remuneração, 20,0% do corpo docente mais bem avaliado participaram do Programa. Já o Fórum, na sua versão de número 4, reuniu 550 professores e gestores acadêmicos de todo o Brasil, com o tema “A Linguagem é plural – professores e alunos juntos interpretam a realidade”.

Tudo muito bem estruturado na análise do discurso, mas ao levar em consideração que a realidade pode ser interpretada de diversas formas, o problema se torna bastante complexo, sobretudo no entendimento entre as correlações da qualidade no ensino, formação humana e a perspectiva do crescimento constante do lucro no sistema capitalista, muito mal distribuído.

Os projetos de ação e de responsabilidade social da Estácio, em 2012, somaram mais de 730 ações e projetos de extensão, os quais contaram com a participação de aproximadamente 68,0 mil professores e alunos da companhia, ao gerar um número de atendimento superior a 1,0 milhão.

Outra estratégia da Estácio divulgada para o período foi a criação do Sistema de Gestão Socioambiental, subsidiado por indicadores, tais como acesso, água, compras verdes, conhecimento, energia, gás, grupos de interesse, resíduos, segurança e violência, e pelas orientações da IFC. Ainda, mais de 286,0 mil vagas de estágios e de empregos foram oferecidas aos estudantes.

A Receita Bruta; a Receita de Mensalidades; os descontos financeiros associados às Bolsas de estudos; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; bem como o Patrimônio Líquido, para a Estácio, no ano de 2012, sem a correção inflacionária, constam na Tabela 43.

TABELA 43: Receita Bruta, Receita de Mensalidades, Bolsas, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Estácio, em 2012 (R\$ milhões)

Receita Bruta	Receita de Mensalidades	Bolsas	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
1.971,9	1.946,6	507,6	1.383,3	877,4	505,9	109,7	279,8	707,0

Fonte: Estácio Participações S.A. (2013a, 2013b, 2013c).

O crescimento aproximado da Receita Bruta, da Receita de Mensalidades, das Bolsas de estudos, bem como da Receita Líquida, de 2011, para 2012, foram de respectivamente 20,8%, 21,0%, 22,6% e 20,5%.

Para o FIES, as contas a receber apresentaram um aumento em torno de 52,6%, ao passar de R\$ 36,5 milhões, para R\$ 55,7 milhões, no mesmo período comparativo acima; já o número de alunos saiu de 15,2 mil, para 41,3 mil, ou seja, uma expansão de 171,7%.

No PROUNI, os benefícios fiscais, que alcançaram aproximadamente R\$ 31,0 milhões, em 2011, atingiram R\$ 44,9 milhões, no ano de 2012, ou seja, um crescimento de 44,8%, com mais de 12,0 mil beneficiados pelo Programa na companhia.

O Custo dos Serviços Prestados<sup>52</sup>, o Lucro Bruto e o Lucro Líquido tiveram aumento aproximado de 14,6%, 32,1% e 56,3%. Pela expansão nesse último item, o pagamento de dividendos alcançou R\$ 26,6 milhões, ou 60,2% maior do que em 2011.

Quanto aos Empréstimos e Financiamentos, em longo e em curto prazo, o crescimento ficou em torno de 10,0%, quando chegou a R\$ 279,8 milhões; enquanto o Patrimônio Líquido cresceu 14,2%, com a marca estimada de R\$ 707,0 milhões. Ao final do exercício social de 2012,

<sup>52</sup> A remuneração aproximada dos administradores em 2012 foi de R\$ 15,1 milhões (1,3% maior do que no ano anterior).

a posição de Caixa da Estácio foi de R\$ 140,5 milhões (17,1% menor do que no ano anterior).

O número total de processos judiciais nos quais a companhia esteve envolvida chegou a 6.229, no final de 2012, dos quais 313, de natureza tributária; 2.415, de natureza trabalhista; e 3.501, de natureza cível. A provisão para a contingência associada às possíveis perdas foi de R\$ 23,2 milhões.

Como maior acionista da companhia, o *GP Investments* manteve a sua participação em torno de 19,1% das ações ordinárias na Estácio. Outros importantes acionistas consistiram no *Capital Group International, Inc.*, dono no mês de janeiro de 4,93% das ações ordinárias; na *Alliance Bernstein LP*, uma gestora de fundos privada, com sede em Nova York, nos Estados Unidos, que no mês de março de 2012 era proprietária de 5,16% das ações ordinárias; além da JGP, uma prestadora de serviços financeiros independentes, com sede na cidade do Rio de Janeiro, detentora no mês de agosto de 5,03% das ações ordinárias.

No último pregão da BM&FBovespa de 2012, as ações da companhia foram cotadas a R\$ 41,7 cada, um importante aumento de 131,7%, em relação ao último pregão de 2011. A média diária nas negociações atingiu R\$ 12,4 milhões (expansão de 129,6%, no mesmo período).

Se depois da tempestade, vem a bonança, após a crise da Zona do Euro e dos Estados Unidos no ano de 2011, em virtude dessa valorização, em 2012, a estimativa de preço da Estácio foi de R\$ 3,44 bilhões, um crescimento de 129,3%, ou quase R\$ 2,0 bilhões, de um ano, para o outro.

Com o 4º programa de opção de compra de ações aprovado em 2012, tinham sido exercidas ao final do ano, 639.961 ações ordinárias, ao preço de R\$ 19,0 cada, o que teria gerado uma soma aproximada de R\$ 12,2 milhões. De acordo com as informações, 57 pessoas, entre eles administradores e executivos da Estácio, detinham 3.380.062 ações ordinárias, fruto dos programas. Nas opções de recompra, a quantidade de ações adquiridas alcançaram 121.600, durante o ano, o que gerou uma despesa de R\$ 2,3 milhões para a companhia.

Cabe também destacar a criação do Portal de Governança Corporativa, em 2012, para viabilizar a comunicação direta entre os administradores da companhia, o Conselho Fiscal e os Comitês de Auditoria e de Gente e Gestão. Nesse espaço, onde consta uma série de informações sobre a Estácio, seria possível aos usuários criar discussões interativas por meio dos *chats*, além de propor e votar assuntos e textos. Nesse período, ocorreu a sua associação junto ao IBGC.

O Quadro 15 apresenta as aquisições realizadas pela Estácio ao longo do exercício social de 2012, em número de 5, as quais somaram uma quantia de recursos despendida pela companhia aproximada de R\$ 63,5 milhões. O conjunto de estudantes envolvidos foi de 8.650, os quais tiveram um preço médio de R\$ 6.924,2, tendo em conta todas as transações.

QUADRO 15: Aquisições realizadas pela Estácio no ano de 2012 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Sociedade Educacional da Amazônia Ltda.	100%	Macapá (AP)	21.720,0	7.898,2	2.750
UniãoLuis Educacional S.A.	100%	São Luís (MA)	28.000,0	7.000,0	4.000
iDez Empreendimentos Educacionais S/S Ltda.	100%	João Pessoa (PB)	2.750,0	5.500,0	500
Sociedade Educacional do Rio Grande do Sul S/S Ltda.	100%	Rio de Janeiro (RJ)	9.320,0	8.472,7	1.100
UNIUOL Gestão de Empreendimentos Educacionais e Participações S.A.	100%	João Pessoa (PB)	1.725,0	5.750,0	300

Fonte: Estácio Participações S.A. (2014C).

Além das aquisições, os investimentos da Estácio nas suas unidades de ensino por todo o país, para a sua expansão, as melhorias, os projetos de tecnologia da informação e a consolidação do novo Modelo de Ensino estiveram em torno de R\$ 111,9 milhões, uma redução de 5,2%, quando comparada com o ano de 2011. Adiante, analisam-se os dados operacionais e financeiros para a Kroton, de 2007 a 2012.

#### 4.6 Os dados operacionais e financeiros para a Kroton (2007-2012)

A Kroton realizou o seu IPO em data bem próxima ao da Estácio, mas um pouco antes, também na segunda metade de julho de 2007. Nos dados disponibilizados pela BM&FBovespa, o valor captado com as ofertas primária e secundária, no mercado de balcão não organizado, chegou a aproximadamente R\$ 478,8 milhões, por meio de 12.276.250 Units, ao preço de R\$ 39,0 cada, as quais representaram 1 ação ordinária e 6 ações preferenciais. Todo o processo ocorreu de acordo com as regras da legislação societária brasileira e com as internacionais (para a colocação de Units no exterior).

Na oferta primária, a captação bruta alcançou aproximadamente R\$ 395,7 milhões, enquanto na oferta secundária, chegou a R\$ 83,1 milhões. A participação dos investidores estrangeiros foi de R\$ 336,1 milhões (70,2%, em relação ao total); a dos investidores institucionais, R\$ 96,7 milhões (20,2%, em relação ao total); a de pessoas físicas, R\$ 44,0 milhões (9,2%, em relação ao total); entre outros, no valor de R\$ 2,0 milhões (0,4%, em relação ao total).

Depois de descontadas as despesas, no valor de R\$ 23,0 milhões, a arrecadação líquida nas duas ofertas foi de R\$ 372,7 milhões (KROTON EDUCACIONAL S.A., 2007c). Os recursos captados deveriam servir para proporcionar o crescimento da companhia (por meio da aquisição de IES) que, nesse período, não planejava a compra de grandes instituições; para expandir os câmpus já existentes; ou para a construção de outros novos.

Tudo isso, mediante as análises sobre as oportunidades mercadológicas no território brasileiro e as possibilidades de retornos financeiros atraentes para os investimentos, a fim de fugir da série de riscos que poderiam comprometer o seu desempenho, como aqueles associados à própria companhia, ao ensino básico e ao ensino superior, e às questões econômicas no país. As pesquisas envolviam parâmetros tais como in-

formações sociodemográficas e econômicas, além de dados sobre a concorrência na região para o nível de ensino almejado.

Conforme a companhia, o seu formato de ensino padronizado e replicável, subsidiado pela tecnologia da informação que possibilita a articulação e a integração das partes, e ainda permite a composição de um modelo único de negócio, busca ganhos de produtividade (redução de custos e de despesas), de escala e de sinergia nas operações de mercado do ensino básico e do ensino superior.

Com um modelo de ensino superior ainda inicial, e que a partir de 2007 passou a ter uma forte expansão, a Kroton contratou novos executivos para apressar o seu crescimento e empregar os recursos do IPO de forma mais eficiente; promoveu a capacitação de muitos integrantes de sua equipe de profissionais; bem como buscou melhorar os seus produtos, os seus serviços e a sua relação com os seus clientes e o mercado profissional, na intenção de também proporcionar mais qualidade de vida para os consumidores dos seus produtos, a preços competitivos.

Ainda nesse sentido, estruturou novas estratégias de *marketing* (publicidade, propaganda e assessoria de imprensa) para a divulgação de suas marcas em várias partes do país. Por exemplo, depois de realizada uma aquisição, pode ser mais conveniente para a Kroton continuar a usar a marca da adquirida, em virtude de certas questões como a tradição nos locais de atuação, ou o público a ser atingido pela companhia.

Em pesquisa realizada no começo de 2007 pela Kroton, as principais razões para a sua escolha por parte dos alunos ocorreu pela indicação de pais, amigos e conhecidos (41,0%), pela relação entre a qualidade e o preço (38,0%), e pela imagem da marca Pitágoras (30,0%<sup>53</sup>).

Para os cursos de graduação tecnológica, em outra pesquisa realizada no final de 2006, o principal fator para a escolha das Faculdades INED (criada em 2005) esteve associado à indicação de alunos ou ex-alunos, cujos índices foram de 32,0%.

---

<sup>53</sup> Provavelmente na pesquisa deve ter sido dada a oportunidade ao estudante de escolher mais de um item, pois os índices ultrapassaram os 100,0%.

Com o encerramento do exercício social de 2007, a Kroton contava com 17.997 alunos matriculados, o que demonstrou um aumento de aproximadamente 129,4%, em relação ao ano de 2006, quando o número foi de 7.845 matriculados. O modelo de negócio educacional da companhia esteve centrado em:

I. livros-texto acompanhados de detalhados manuais de orientação para os professores, com versão específica para os alunos; II. programa de treinamento planejado, consistente e contínuo, além de capacitação dos profissionais; III. programa de avaliação da aprendizagem dos alunos alinhado (e comparável) às métricas aceitas nacionalmente; e IV. Manual de Operações, onde são detalhados todos os processos críticos, em contínuo aperfeiçoamento, via envolvimento dos profissionais da Companhia (IDEM, 2008d, p. 4).

Ao contrário da Anhanguera e da Estácio, quando a Kroton iniciou as suas atividades no ensino superior, já contava com uma sólida atuação de algumas décadas no ensino básico - e inclusive com a presença no exterior -, cujo montante de alunos ao final de 2007 era de quase 200.000, em aproximadamente 600 escolas, presentes em todos os Estados brasileiros.

Graças a essa base consistente é que foi possível a abertura de capital da companhia no mercado acionário. Dessa forma, as principais vantagens contidas nessa atuação, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, corresponderiam a:

I. acesso privilegiado aos futuros alunos das Faculdades; II. acesso privilegiado às informações e relacionamentos em novos mercados, por meio das lideranças das Escolas Associadas à Rede Pitágoras, que estão presentes em todo o país; III. sinergia e ganhos de escala na produção dos materiais didáticos, nas atividades de capacitação profissional e na descoberta de novos talentos; IV. capilaridade das marcas da Kroton, presentes em todo o país (IDEM, 2008c, p. 6).

Sobre o ensino superior na Kroton, a companhia operava em 2007 por meio de 2 marcas (como já foi colocado), que ofereciam produtos de

forma padronizada, com a perspectiva de sua produção em grande escala, além de poderem ser replicáveis, em 5 Estados do território nacional, com a presença de 17 câmpus.

Quanto à primeira marca, a Faculdade Pitágoras ofertava cursos superiores de bacharelado (nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas), e de pós-graduação, onde aproximadamente 80,0% deles no período noturno, com duração de 4 a 5 anos, e uma mensalidade média de R\$ 500,0, bem como a parceria com 11 países<sup>54</sup>, os quais permitiam que os estudantes da companhia pudessem concluir os seus cursos num dos locais conveniados. Já a Faculdade INED trabalhava com cursos superiores de tecnologia, com duração de 2 e 2,5 anos, e mensalidade média de R\$ 320,0.

O Sistema Pitágoras de Ensino Superior organizou 4 processos seletivos ao longo do ano, em 2007, com ingressos trimestrais em cursos com módulos de 10 semanas, os quais exigiam a matrícula em 4 disciplinas, onde as inscrições poderiam ser feitas pela internet e o concurso realizado em uma das unidades de ensino da companhia. A capacidade nesses espaços poderia variar de 4.000 a 7.000 alunos, depois de seu estágio final de maturação.

No Sistema de Educação Tecnológica INED, havia a opção de 8 ingressos anuais, em cursos com módulo de duração de 5 semanas e a exigência de matrícula em 2 disciplinas, cuja metade das aulas ocorria de forma teórica, e a outra metade por meio de aplicação prática. A capacidade para as unidades de ensino tecnológico poderia variar de 3.500 a 5.000 alunos, após a sua maturação. Como a média das matrículas, tendo em conta tanto a graduação tradicional quanto a graduação tecnológica, em 2007, era de 1.058,6, ainda havia muito potencial de crescimento para as unidades operacionais.

A cobrança das mensalidades era feita em 6 parcelas por semestre letivo, tanto na graduação tradicional quanto na graduação tecnológica.

---

<sup>54</sup> No caso, Estados Unidos (11 universidades); Canadá (4 universidades); México; Bulgária; República Checa; Grécia; Romênia; Eslováquia; China; França; e Uruguai (IDEM, 2007c).

Em caso de atraso, aplicava-se uma multa de 2,0% sobre o valor da dívida e juros moratórios de 0,033% ao dia.

Quando da ocorrência de inadimplência (que em 2006 chegou a 4,6% de todas as matrículas), o estudante era notificado pela companhia, na busca pela solução do débito. Se o mesmo permanecesse até o ato da rematrícula, o aluno era impedido de realizá-la, a sua entrada na instituição passava a ser bloqueada, bem como os órgãos de proteção ao crédito e a cobrança judicial seriam acionados, caso não houvesse acordo entre as partes.

Em 2007, a Kroton estabeleceu os requisitos necessários para que, no ano seguinte, viesse a iniciar as suas atividades no ensino a distância. Além disso, divulgou que estava ampliando o seu número de cursos nas áreas de Ciência Sociais Aplicadas, Direito, Engenharia e Saúde, nos câmpus que já possuía e naqueles que foram adquiridos no exercício social de 2007. O público alvo da companhia consistia nos jovens trabalhadores de média, média-baixa e baixa renda.

Os dados da Kroton sobre a satisfação dos clientes em relação ao produto consumido apresentou elevados índices. Na CPA realizada pela companhia no ano de 2006, os números apresentados indicaram uma satisfação com os cursos oferecidos em torno de 82,0%; com os professores, também em 82,0%; e com a infraestrutura, em 77,4%.

Ao final do exercício social de 2007, o número de docentes na Kroton chegou a 1.123, correspondente a aproximadamente 63,5% de todos os funcionários da companhia. Segundo as informações disponibilizadas, o regime de trabalho para a maior parte desses profissionais ocorria em tempo parcial, sendo remunerados por hora/aula (ou número de horas na coordenação acadêmica) e pela titulação apresentada.

No interior da companhia, a possibilidade de progressão na carreira poderia ocorrer por meio da aquisição de novo título acadêmico, pela distinção do profissional e pelo compromisso nas atividades quando na função de coordenador. Ainda, encontrava-se em fase de implantação um projeto para a participação nos resultados financeiros. Do montante total

de professores, 49 (4,8%) possuíam o título de doutores; 336 (29,9%) o de mestres; 491 (43,7%) o de especialistas; além de 247 (21,6%) o de graduados (IDEM, 2008d).

Aos 643 funcionários do setor administrativo foram oferecidos benefícios tais como vale-refeição, cestas-básicas, planos odontológicos e seguro saúde (esses 2 últimos como opcionais). Também foi informado que todos os empregados estavam na época representados por sindicatos e que a companhia mantinha um bom relacionamento com os mesmos. Os serviços como aqueles de gráfica, editoração, impressão, infraestrutura e organização de eventos, publicidade, entre outros, eram terceirizados.

Com relação às atividades de responsabilidade social, a Kroton também não possuía operações que pudessem impactar de forma relevante o meio ambiente. Algumas ações da companhia nesse sentido correspondiam:

- \* à Fundação Pitágoras, que atuava na gestão de organizações educacionais nas redes públicas de ensino básico e contava com a parceria de empresas como a Embraer, o Grupo Gerdau, o Grupo Pão de Açúcar, o Grupo Votorantim, a Fundação Belgo e o Instituto Unibanco, que atendiam a mais de 300.000 alunos;
- \* ao Espaço de Arte Pitágoras, um anfiteatro integrado a uma galeria de arte na unidade Cidade Jardim em Belo Horizonte, para a exibição de coleções artísticas;
- \* à parceria com a Associação Rodrigo Mendes, uma organização sem fins lucrativos que trabalhava com a inclusão de pessoas menos favorecidas socialmente, por meio da confecção de capas pelos alunos da entidade para o material didático do ensino básico produzido pela Kroton;
- \* ao Projeto Bolsa-Escola, em parceria com o Instituto Social Maria Teles, com o benefício de bolsas de estudos concedido a alunos de menor poder aquisitivo no ensino básico;
- \* ao Fórum Gestão Eficaz, com a promoção de palestras e debates destinados às pessoas de menor poder aquisitivo, na busca pela inserção social.

Para as questões financeiras associadas à Kroton, em virtude da metodologia que a companhia disponibilizou para as suas demonstrações, apenas duas rubricas poderiam ser efetivamente usadas para fins com-

parativos com a Anhanguera e a Estácio, ou seja, no que tange à Receita Bruta e à Receita Líquida.

Só nesses 2 casos houve a possibilidade de diferenciação dos valores para o ensino básico e para o ensino superior, enquanto em todos os outros (pelo menos em 2007), os resultados incluíram os 2 níveis de ensino. Além disso, não foi possível encontrar os valores para as Receitas de Mensalidades, e nem para as Bolsas de estudos.

Ainda, foi usada a Dedução da Receita Bruta para a Kroton, o que não ocorreu para as duas outras companhias aqui estudadas, pois nessa rubrica financeira também ocorreu a discriminação tanto para o ensino básico quanto para o ensino superior.

A Tabela 44 mostra, com relação ao exercício social de 2007, a Receita Bruta; a Dedução da Receita Bruta; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, para a Kroton, por meio de seus valores financeiros, sem a correção inflacionária.

TABELA 44: Receita Bruta, Dedução da Receita Bruta, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Kroton, em 2007 (R\$ milhões)

Nível de Ensino	Receita Bruta	Dedução da Receita Bruta	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
Ensino Básico	75,5	4,7	74,6	-	-	-	-	-
Ensino Superior	79,3	2,8	72,6	-	-	-	-	-
Outros	0,8	0,0	0,9	-	-	-	-	-
Total	155,6	7,5	148,1	69,0	68,1	19,9	17,0	437,5

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2008c).

Para a Receita Bruta no ensino superior, em 2007, quando comparada a 2006, o aumento alcançou aproximadamente 79,8%, ao sair de R\$ 42,0 milhões, no primeiro ano, para R\$ 75,5 milhões, no segundo. Já a Dedução sobre a Receita Bruta, no mesmo período, obteve um crescimento de 3,7%, ou seja, passou de R\$ 2,7 milhões, para R\$ 2,8 milhões.

A Receita Líquida no ensino superior da Kroton também teve expansão, de 2006 para 2007, a qual chegou a aproximadamente 84,7%,

pois no primeiro ano, o montante foi de R\$ 39,3 milhões, enquanto no segundo, de R\$ 72,6 milhões.

Quanto ao Custo dos Serviços Prestados<sup>55</sup>, que envolveu tanto o ensino básico quanto o ensino superior, saiu de aproximadamente R\$ 39,6 milhões, em 2006, para R\$ 69,0 milhões, em 2007 (aumento de 74,2%). Também no período delimitado, o Lucro Bruto cresceu 41,3% (passou de R\$ 48,2 milhões, para R\$ 68,1 milhões); e o Lucro Líquido expandiu 64,5%, com um acréscimo de R\$ 7,8 milhões.

Os dados para os Empréstimos e Financiamentos e o Patrimônio Líquido foram obtidos apenas para o ano de 2007. Em relação ao primeiro, dos aproximadamente R\$ 17,0 milhões, R\$ 1,4 milhão se constituía como dívidas em curto prazo, e outros R\$ 15,6 milhões, como dívidas em longo prazo.

Já o Patrimônio Líquido da Kroton encerrou o exercício social com um valor em torno de R\$ 429,2 milhões, e o preço de mercado da companhia foi estimado em R\$ 881,0 milhões. No segundo trimestre de 2007, várias operações modificaram a sua estrutura societária, a exemplo:

- 1) da transferência de todo o capital social da Editora e Distribuidora Educacional para a Kroton;
- 2) da transferência de 99,99% das quotas do Instituto Latino Americano de Pesquisas Educacionais para a Editora e Distribuidora Educacional;
- 3) da incorporação da *Apollo Partners* pela Editora e Distribuidora Educacional, pelo valor de R\$ 28,5 milhões;
- 4) da aquisição da *Opportunity Officepar* Participações S.A., que gerou um aumento do capital social para a companhia de aproximadamente R\$ 28,2 milhões.
- 5) da atribuição das operações de prestação de serviços de unidades escolares de ensino básico ao Sistema Pitágoras de Educação Superior Sociedade Ltda., em parceria com grandes empresas como a Companhia Vale do Rio Doce e a Embraer, entre outras, bem como a operação do Colégio Pitágoras de São Luís, no Maranhão;
- 6) da subscrição de 44.934.043 novas ações ordinárias, que permitiram um aumento do capital social aproximado de R\$ 30,1 milhões; e
- 7) da incorporação da União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda., da Instituição Educacional Terra da Uva Ltda., da União Capixaba de Ensino Superior

---

<sup>55</sup> De julho a dezembro de 2007, a remuneração dos membros do Conselho de Administração foi de R\$ 584,0 mil.

Ltda., da Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis, e da criação da PAX Editora e Distribuidora Ltda.

Em 2007, não foram encontradas as informações individuais sobre as cotas de participação dos principais acionistas da companhia. Mas em Comunicado ao Mercado no mês de agosto do referido ano, a gestora norte-americana de investimentos *Capital Group International, Inc.* anunciou a aquisição de 0,77% das ações ordinárias e 5,05% das ações preferenciais, ou seja, de 889.035 Units. Em dezembro foi a vez da também gestora norte-americana de investimentos *Putnam Investments* comunicar a aquisição de 5,189% das ações em circulação da Kroton (IDEM, 2008c, 2008d).

Para o primeiro semestre de 2008, previa-se o planejamento associado à implantação de um plano de opção de compra de ações, que deveria ser aprovado em Assembleia Geral, destinado aos principais executivos e às lideranças na administração dos negócios da Kroton, até o limite máximo de 4,0% de todas as ações no momento da oferta.

As informações sobre os processos judiciais na Kroton são referentes ao período de 31 de março de 2007. Assim, a companhia era parte de ações de natureza cível, trabalhista e tributária, cujo montante envolvia um valor aproximado de R\$ 450,0 mil, em causas de risco provável, possível e remoto.

No Quadro 16 é possível visualizar as aquisições da companhia no ano de 2007, que chegaram a 4. O total despendido com as transações (sem correção inflacionária) foi de aproximadamente R\$ 38,4 milhões, com um montante de 7.675 alunos envolvidos, onde o preço médio por estudante alcançou R\$ 4.815,5.

QUADRO 16: Aquisições realizadas pela Kroton no ano de 2007 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis	100%	Divinópolis (MG)	13.100,0	4.225,8	3.100
União Capixaba de Ensino Superior Ltda.	100%	Vitória (ES)	2.000,0	3.636,4	550

União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda.	100%	Londrina (PR)	18.000,0	5.844,2	3.080
Instituição Educacional Terra da Uva Faculdade Japi	100%	Jundiaí (SP)	5.250,0	5.555,6	945

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2008c).

O valor dos investimentos financeiros no ano de 2007 chegou a aproximadamente R\$ 72,2 milhões. Após descontar os gastos de R\$ 38,4 milhões referentes às aquisições, um total de R\$ 33,8 milhões foi alocado na implantação de novas unidades de ensino superior, na criação de novos cursos nos câmpus já existentes e no projeto para a criação do ensino a distância. Ao final do exercício social, a companhia dispunha de R\$ 325,1 milhões em Caixa, principalmente pela captação com o IPO.

Na Kroton, encerrado o exercício social de 2008, o número de alunos no ensino superior saltou para 42.491, um crescimento de aproximadamente 136,1%, na comparação com o ano anterior. As Faculdades Pitágoras atingiram 17 unidades de ensino, enquanto as Faculdades INED, 11 unidades de ensino, de forma que a atuação da companhia passou a ocorrer em 7 Estados brasileiros (IDEM, 2009a, 2009b). Os funcionários, tanto no ensino básico quanto no ensino superior chegaram a mais de 4.000<sup>56</sup>.

Assim, a companhia buscou ampliar a maturação das suas unidades de ensino, além da substituição operacional e acadêmica daquelas que foram adquiridas pelo modelo de gestão corporativa da Kroton. Certas deliberações na área empresarial durante o ano de 2008, cujos melhores resultados eram esperados para o ano de 2009, consistiram na constituição do Projecta, destinado à atuação no ensino básico do setor público; ou na criação da Coleção Pitágoras, ou seja, de materiais didáticos para o ensino superior.

Ainda, nas novas oportunidades de financiamento estudantil junto a instituições financeiras; na instalação do Centro de Serviços Comparti-

<sup>56</sup> Em relação aos documentos associados à divulgação das informações operacionais na Kroton, os de 2008 deixaram de apresentar algumas das que foram mostradas em 2007, o que impediu muitas das possibilidades de comparação e a melhor visualização da trajetória da companhia.

lhados, com a busca pela melhor eficiência nos processos de trabalho; bem como na recompra de ações para a outorga do plano de opções para os executivos, em 2009. Dessa forma, conforme as suas estratégias:

A integração e o alinhamento do projeto pedagógico, a seleção e capacitação dos profissionais, a produção de material didático continuamente atualizado, o sistema de avaliação da aprendizagem, a padronização e aperfeiçoamento permanente dos processos de gestão propiciam à Kroton um modelo de negócio competitivo e sustentável. Esse modelo garante o equilíbrio dos melhores resultados acadêmicos e empresariais (IDEM, 2009b, p. 2).

Com a Tabela 45 é possível visualizar os dados financeiros selecionados para a Kroton, ao final de 2008, no caso, a Receita Bruta; a Dedução da Receita Bruta; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; bem como o Patrimônio Líquido; sem a correção inflacionária.

TABELA 45: Receita Bruta, Dedução da Receita Bruta, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Kroton, em 2008 (R\$ milhões)

Nível de Ensino	Receita Bruta	Dedução da Receita Bruta	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
Ensino Básico	97,6	6,4	91,2	-	-	-	-	-
Ensino Superior	209,2	20,9	188,3	-	-	-	-	-
Outros	0,1	0,0	0,1	-	-	-	-	-
Total	306,9	27,3	279,6	179,9	99,6	32,9	17,5	455,1

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2009a, 2009b).

No que diz respeito ao ensino superior, a Receita Bruta, em 2008, obteve um aumento de aproximadamente 163,8%, na comparação com 2007, ao passar de R\$ 79,3 milhões, para R\$ 209,2 milhões. Em virtude desse crescimento, a Dedução sobre a Receita Bruta conseguiu uma expansão de 646,4% (saiu de R\$ 2,8 milhões, para R\$ 20,9 milhões), no mesmo período; enquanto a Receita líquida de 159,4% (saltou de R\$ 72,6 milhões, para R\$ 188,3 milhões).

As demais rubricas financeiras trataram tanto do ensino básico quanto do ensino superior. O Custo dos Serviços Prestados<sup>57</sup>, o Lucro Bruto e o Lucro Líquido tiveram um crescimento aproximado, respectivamente de 160,7%, 46,3% e 65,3%, quando passaram de R\$ 69,0 milhões, R\$ 68,1 milhões e R\$ 19,9 milhões, para R\$ 179,9 milhões, R\$ 99,6 milhões e R\$ 32,9 milhões, de 2007, para 2008.

Os Empréstimos e Financiamento foram pouco alterados, ainda que com o aumento em torno de 2,9% (saíram de R\$ 17,0 milhões, em 2007, para R\$ 17,5 milhões, em 2008); enquanto o Patrimônio Líquido cresceu 4,0% (passou de R\$ 437,5 milhões, para R\$ 455,1 milhões, no mesmo período).

As informações no 4º trimestre de 2008 não divulgaram o número de funcionários demitidos pela Kroton, em função das adaptações nas unidades de ensino quanto às políticas de cargos e salários, o que promoveria “reflexos positivos no médio e longo prazo” (IDEM, IBIDEM, p. 3), quer dizer, reduzindo os gastos e aumentando os lucros e o valor de mercado da companhia. O que foi disponibilizado consistiu nos custos de R\$ 5,0 milhões, referentes às rescisões trabalhistas.

Os gastos com o programa de recompra de ações, a fim de suportar o plano de outorga de opção de compra de ações, destinado principalmente aos administradores da companhia, chegaram a aproximadamente R\$ 21,1 milhões, por meio da aquisição de 946.100 Units. As despesas para a provisão de processos judiciais de natureza cível, fiscal e tributária, com risco de perda provável foi de R\$ 990,0 mil.

Em 2 Comunicados ao Mercado de 2008, que trataram da questão acionária na Kroton, cabe a menção de destaque. O primeiro referente à aquisição de 6,366% (7.317.900) das ações preferenciais da companhia, na época, pela *Morgan Stanley Uruguay Ltda.*, subsidiária da *Morgan Stanley*, uma empresa de serviços financeiros, com sede em Nova York, mas que atua em diversas partes do planeta. O outro tratou da alienação

---

<sup>57</sup> A remuneração dos membros do Conselho de Administração, em 2008, foi de aproximadamente R\$ 2,7 milhões.

de 5,05% das ações preferenciais do *Capital Group International, Inc.*, as quais haviam sido adquiridas no ano anterior (IDEM, 2008a, 2008b).

As aquisições realizadas pela Kroton, em 2008, são disponibilizadas no Quadro 17, em número de 8, as quais tiveram um custo de aproximadamente R\$ 85,4 milhões, sem a correção inflacionária. O gasto médio por aluno (de um total de 13.331), sem contar com o Centro de Ensino e Pesquisa Odontológica Ltda., que não forneceu os números, alcançou R\$ 5.341,1.

QUADRO 17: Aquisições realizadas pela Kroton no ano de 2008 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Sociedade Educacional de Guarapari Ltda.; Administração de Ensino Superior de Guarapari	100%	Guarapari (ES)	4.600,0	3.833,3	1.200
Nova Associação Brasileira de Educação e Cultura Ltda.	75%	Guarapari (ES)	150,0	3.000,0	50
União Educacional Minas Gerais S.A.	100%	Uberlândia (MG)	22.000,0	6.057,3	3.632
Sociedade Unificada de Ensino Superior	100%	Rio de Janeiro (RJ)	31.500,0	9.000,0	3.500
Sociedade Capixaba de Educação	100%	Linhares (ES)	15.000,0	5.889,3	2.547
Instituto de Ensino de Rio Claro e Representações Ltda.	100%	Rio Claro (SP)	3.587,2	4.482,8	802
Centro de Ensino e Pesquisa Odontológica Ltda.	100%	Londrina (PR)	400,0	-	-
Sociedade Educacional Teixeira de Freitas Ltda.	100%	Teixeira de Freitas (BA)	8.200,0	5.125,0	1.600

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2009a, 2009b).

Em 2008, o total de investimentos no exercício social ficou em torno de R\$ 207,6 milhões, dos quais R\$ 85,4 milhões referentes às aquisições; R\$ 43,9 milhões em ativos diferidos associados ao desenvolvimento de tecnologia educacional e operacional; além de R\$ 78,3 milhões nos câmpus já pertencentes à companhia. Apesar de todas as despesas, a Kroton mantinha em Caixa, no ano de 2008, cerca de R\$ 124,2 milhões, um valor 61,8% menor do que em 2007.

O aumento do número de alunos, de 2008, para 2009, na Kroton, foi pouco significativo, ou seja, de aproximadamente 2,6%, quando passou de 42.491 alunos, no primeiro ano, para 43.612, no segundo, em 28 câmpus. A marca INED foi incorporada à marca Pitágoras, que passou a oferecer os cursos de graduação tecnológicos, na busca pelos ganhos de sinergia para a companhia, e ainda possibilitar aos alunos desses cursos a perspectiva de poder complementar os seus estudos em cursos de licenciatura, de bacharelado ou de pós-graduação.

No mesmo período, o crescimento no preço médio das mensalidades foi de 8,0%, quando alcançou o valor de R\$ 475,0. Para conseguir uma expansão sustentada, a companhia anunciou uma série de medidas que teriam de ser implantadas em curto e em longo prazo.

Para o primeiro, citam-se as novas estratégias de *marketing* para a captação de alunos; a desativação ou a venda de unidades de ensino que não apresentassem a rentabilidade esperada; a renegociação dos contratos mais importantes com os fornecedores; a revisão dos contratos de aluguel; a reestruturação dos custos internos das unidades de ensino; a instalação de um orçamento matricial; a elevação dos critérios para a abertura de novos câmpus e a revisão dos seus mecanismos de apoio interno; além da ampliação do número de parceiros para a oferta do crédito estudantil (IDEM, 2010a).

Quanto ao segundo, a fortificação da gestão corporativa, a exemplo da contratação de novos executivos; o plano de opção de compra de ações, principalmente para os administradores da companhia; a instalação de uma gerência por diretrizes; a ampliação do ensino a distância; os estudos detalhados sobre as possíveis empresas a serem adquiridas; bem como a integração operacional das Faculdades Pitágoras e das Faculdades INED, que já estava em andamento.

Ainda, a preparação para a adoção das práticas contábeis associadas ao IFRS; a finalização das políticas e dos processos da Central de Serviços Compartilhados, da Central de Serviços Acadêmicos e da Gerência de Crédito e Cobrança, com o apoio de consultorias especializadas nas ques-

tões sobre os riscos, sobretudo com a perspectiva de reduzir a inadimplência; etc.

Na preocupação com a qualidade do ensino, a Kroton listou uma série de medidas a serem adotadas ou melhoradas. Assim, determinou a criação de um Comitê Acadêmico, conduzido por um novo reitor; a contratação de lideranças especializadas nas diversas áreas do conhecimento; além do estabelecimento de um projeto centrado na qualidade em sala de aula, por meio de um ensino replicável.

Também nesse sentido, a implantação de currículos padronizados; a criação de disciplinas de ensino a distância em todos os cursos reconhecidos nas diversas faculdades da companhia; a efetivação de ciclos anuais de avaliação; a instalação de processos de auditoria acadêmica; bem como a melhoria na infraestrutura de laboratórios e do acervo bibliográfico.

Muitos desses pontos são bastante questionáveis quanto ao processo de formação dos indivíduos, com qualidade. Mais uma vez, essa palavra, diante das dificuldades sobre o entendimento e o consenso sobre o que possa ser tido como qualificado nas questões sobre o ensino e a aprendizagem, passou a ser usada para se referir a quase tudo, já que a maior parte das estratégias dessas companhias seria de qualidade, justamente porque estariam sempre na busca da própria qualidade.

Como preocupação com a responsabilidade social, a Kroton destacou a Fundação Pitágoras, uma organização não governamental sem finalidade lucrativa mantida pela companhia, a qual presta serviços para instituições educacionais do setor público, em locais com maiores problemas sociais e econômicos. No final de 2009, havia atendido a mais de 396,0 mil alunos em 76 Municípios no país.

A Tabela 46 apresenta alguns dados financeiros para a Kroton, a exemplo da Receita Bruta; da Dedução da Receita Bruta; da Receita Líquida; do Custo dos Serviços Prestados; do Lucro Bruto; do Lucro Líquido; dos Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, ao final do exercício social de 2009, sem a correção inflacionária.

TABELA 46: Receita Bruta, Dedução da Receita Bruta, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Kroton, em 2009 (R\$ milhões)

Nível de Ensino	Receita Bruta	Dedução da Receita Bruta	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
Ensino Básico	110,1	7,0	103,1	-	-	-	-	-
Ensino Superior	285,0	35,1	249,8	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>395,1</b>	<b>42,1</b>	<b>352,9</b>	<b>230,9</b>	<b>122,1</b>	<b>- 8,1</b>	<b>14,9</b>	<b>795,1</b>

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2010a).

Para o ensino superior, a Receita Bruta, a Dedução da Receita Bruta e a Receita Líquida, de 2008 para 2009, obtiveram respectivamente o crescimento aproximado de 36,2%, 67,9% e 32,7%. Já o Custo dos Serviços Prestados<sup>58</sup> e o Lucro Bruto, cujos valores envolvem tanto o ensino básico quanto o ensino superior, aumentaram 28,3% e 22,6%. Mesmo não tendo especificado as características do seu quadro de funcionários, a Kroton informou que no 4º trimestre do último ano havia gasto R\$ 2,0 milhões com a rescisão de contratos com os professores.

Segundo a companhia, os resultados de 2009 ficaram abaixo das expectativas, sobretudo em virtude da crise econômica que impactou o país, em maior escala no primeiro semestre do ano. Dessa forma, a Kroton acumulou prejuízos sobre o Lucro Líquido no valor aproximado de R\$ 8,1 milhões, mas no primeiro trimestre desse ano foi aprovada a distribuição intermediária de dividendos no valor de R\$ 12,1 milhões, que foi paga no mês de setembro aos acionistas.

Contudo, houve redução nos Empréstimos e Financiamentos, em torno de 14,9%, de 2008, para 2009. Nesse último ano, do total de R\$ 14,9 milhões, aproximadamente 34,9% (R\$ 5,2 milhões) eram de dívidas em curto prazo, e 65,1% (R\$ 9,7 milhões), de dívidas em longo prazo. O Patrimônio Líquido apresentou uma importante expansão de 74,5%, quando passou de R\$ 455,1 milhões, no primeiro ano, para R\$ 795,1, no segundo.

<sup>58</sup> A remuneração dos administradores da companhia foi de aproximadamente R\$ 5,0 milhões, no ano de 2009.

Quanto à provisão dos recursos financeiros para os processos judiciais de natureza cível, fiscal e trabalhista, com o risco de perda provável, em 2009, alcançaram um valor em torno de R\$ 5,3 milhões, o que determinou o aumento de 435,4%, em relação ao ano anterior.

Como a Kroton reestruturou o seu quadro de executivos em 2009, no mês de outubro desse ano foi aprovado um plano de opção de compra de ações destinado a esses profissionais, no montante de até 8,01% das Units naquela ocasião, a fim de “obter um maior alinhamento dos interesses desses executivos com os interesses dos acionistas e da Companhia” (IDEM, 2009c, p. 1).

No primeiro trimestre de 2009, a *Credit Suisse Hedging-Griffo* Corretora de Valores S.A., por meio dos fundos de investimentos e dos investidores não residentes no país administrados ou representados por ela, atingiram a cota de 5,35% das ações ordinárias, ou 3,0% de todo o capital social da companhia.

Outros 2 fundos de investimentos também adquiriram participação relevante na Kroton em 2009. O primeiro, denominado *Hunter Hall Investment Management* Ltda., com sede na Austrália, o qual adquiriu 7,95% das ações preferenciais, e 1,20% das ações ordinárias. O segundo, nomeado *MFS Investment Management*, com sede nos Estados Unidos, com a aquisição de 12,14% das ações preferenciais da companhia.

Mais um negócio importante ocorreu em junho de 2009, como já colocado no capítulo anterior, quando o *Advent International*, por meio do *Advent Educacional Empreendimentos e Participações S.A.*, injetou a soma de R\$ 280,0 milhões e adquiriu 50,0% do capital social da Pitágoras Administração e Participações S.A. (PAP), a sociedade que controlava diretamente a Kroton. Desse total, R\$ 220,0 milhões foram aplicados na companhia, no intuito de acelerar o seu plano de expansão.

No exercício social de 2009 não foi feita nenhuma aquisição pela Kroton, e a companhia tinha investido aproximadamente R\$ 61,6 milhões na sua expansão orgânica, dos quais R\$ 37,8 milhões na melhoria

das unidades de ensino já existentes. Os recursos financeiros em Caixa somaram R\$ 410,4 milhões ao final do ano.

Pela comparação com os exercícios sociais de 2007 e de 2008, o de 2009 apresentou uma maior cautela para as 3 companhias quanto aos investimentos nas aquisições, principalmente pela instabilidade econômica no período, bem como pela necessidade de melhor organização e integração das IES que já haviam sido adquiridas.

A Kroton encerrou o exercício social de 2010 com 85.367 estudantes matriculados, um crescimento de aproximadamente 95,7%, em relação a 2009, gerado principalmente pela aquisição da IUNI Educacional Ltda.<sup>59</sup>, que permitiu a incorporação de 42,2 mil alunos. Do montante total, 76.253 estavam matriculados nos cursos de graduação, e 9.114, nos cursos de pós-graduação. A companhia passou a contar então com 37 câmpus, em 27 municípios distribuídos por 10 Estados brasileiros (IDEM, 2011a, 2011b, 2011c).

Boa parte do ano de 2010 foi dedicada à reestruturação organizacional da Kroton<sup>60</sup>, em virtude do forte impacto da IUNI com a aquisição. Assim, no terceiro trimestre do ano mencionado, a companhia inaugurou um novo Modelo Pedagógico para as suas unidades de ensino; unificou os sistemas de gestão acadêmicos, financeiros e o Centro de Serviços Compartilhados; além de ter integrado o processo de planejamento e o controle orçamentário.

Ainda nesse sentido, na busca pelo sucesso da integração entre as duas instituições, a Kroton dispensou 1.079 funcionários, dos quais 449 docentes e 630 do quadro administrativo. Dessa forma, objetivou-se diminuir os custos e as despesas nas unidades de ensino. Mesmo assim, a companhia informou que sofreu impacto no Custo dos Serviços Presta-

---

<sup>59</sup> Essa foi outra IES que se beneficiou com a transformação da categoria administrativa filantrópica, sem fins lucrativos, para particular, com finalidades lucrativas, ainda que a Kroton tenha assumido a responsabilidade por uma notificação fiscal da SRF no total de R\$ 250,0 milhões, valor esse referente a 31 de dezembro de 2011.

<sup>60</sup> Talvez por esse motivo, muito dos dados sobre o contexto operacional da companhia não foram disponibilizados nos documentos consultados para o exercício social de 2010.

dos, pois começou a contratar docentes sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas, que antes estavam contratados sem esse vínculo.

Já o novo Modelo Pedagógico unificou os projetos e as grades curriculares de todos os cursos de graduação, bem como a companhia já havia conseguido o credenciamento legal para a oferta de cursos de pós-graduação a distância, que deveriam ser iniciados em 2011.

A estimativa de ganhos financeiros, por ano, com as sinergias pela aquisição da IUNI, nos próximos exercícios sociais, chegou a R\$ 20,0 milhões, principalmente com a unificação dos cargos executivos de maior importância; a integração dos serviços acadêmicos e corporativos; os ganhos de escala com os fornecedores, a exemplo dos materiais didáticos e dos livros; a junção de tecnologia da informação, com o desenvolvimento de licenças e sistemas de uso; a exploração comum de aulas por meio do ensino a distância; além da expansão de certos cursos mais bem conceituados pelos diversos câmpus da Kroton.

Alternativa importante para o crescimento da companhia seria a adoção de sempre novas estratégias eficientes de *marketing* para a captação de alunos, além do combate severo à inadimplência. Caso as unidades de ensino não apresentassem os ganhos de produtividade esperados (como já colocado), deveriam ser desativadas ou vendidas, e por isso também a preocupação com a implantação de um maior rigor na abertura de novos cursos, ou seja, se iriam proporcionar os ganhos almejados e, caso possível, com o crescimento das parcerias no crédito estudantil.

Em 2010, 68 novos cursos foram aprovados pelo MEC. Além disso, a companhia divulgou que no ENADE de 2009, 63,0% dos seus cursos conseguiram notas acima de 3 (excluídos os sem notas), o que teria sido 2,0 p.p. maior do que a média das IES no país e, assim, esse corresponderia a um dos fortes critérios para corroborar a ampla divulgação feita pela Kroton com relação à suposta oferta de um ensino superior de qualidade.

Na Tabela 47 são apresentados os dados financeiros para a Receita Bruta; a Dedução da Receita Bruta; a Receita Líquida; o Custo dos Servi-

ços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, para a Kroton, ao final do exercício social de 2010, sem a correção inflacionária.

TABELA 47: Receita Bruta, Dedução da Receita Bruta, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Kroton, em 2010 (R\$ milhões)

Nível de Ensino	Receita Bruta	Dedução da Receita Bruta	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
Ensino Básico	128,6	8,0	120,6	35,3	63,9	-	-	-
Ensino Superior	582,6	103,5	479,1	341,0	138,1	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>711,2</b>	<b>111,5</b>	<b>599,7</b>	<b>376,3</b>	<b>202,0</b>	<b>29,6</b>	<b>72,2</b>	<b>816,2</b>

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2011a, 2011b, 2011c).

Nos documentos consultados para o ano de 2010, foi possível encontrar os dados financeiros<sup>61</sup> discriminados para o ensino básico e para o ensino superior, também para o Custo dos Serviços Prestados e para o Lucro Bruto, o que não ocorreu nos períodos anteriormente analisados.

Quanto ao ensino superior, a Receita Bruta, a Dedução da Receita Bruta e a Receita Líquida, de 2009, para 2010, tiveram respectivamente o aumento aproximado de 104,4%, 194,9% e 91,8%. Já o Custo dos Serviços Prestados<sup>62</sup> e o Lucro Bruto, analisados ainda tanto para o ensino básico quanto para o ensino superior, aumentaram 63,0% e 65,4%.

Com algo em torno de 5,3 mil alunos beneficiados pelo PROUNI, no final de 2010, a sua dedução sobre a Receita Bruta somou aproximadamente R\$ 51,8 milhões; já os valores a receber que a companhia tinha com o FIES alcançaram R\$ 16,4 milhões, e os novos contratos assinados ao longo do exercício social chegaram a 5,7 mil.

A Kroton novamente acumulou prejuízos sobre o Lucro Líquido, em torno de R\$ 29,6 milhões, um índice 165,4% maior do que no ano de

<sup>61</sup> Em 2010, algumas mudanças foram introduzidas nas demonstrações financeiras da companhia, ao adotar as Práticas Internacionais de Contabilidade (IFRS), as quais foram consideradas neste trabalho somente a partir do exercício social do ano mencionado.

<sup>62</sup> O valor financeiro pago aos administradores da companhia foi de aproximadamente R\$ 10,0 milhões, em 2010, um aumento de 100,0%, quando comparado com 2009.

2009; os Empréstimos e Financiamentos cresceram 384,6%; enquanto o Patrimônio Líquido expandiu 2,7%. Ao final de 2010, a companhia contou com R\$ 33,6 milhões em Caixa, um montante 91,8% menor do que no ano anterior.

Para os processos judiciais de natureza cível, fiscal e trabalhista, com o risco de perda provável, no ano de 2010, a provisão de recursos financeiros chegou a aproximadamente R\$ 30,4 milhões, um crescimento de 473,6%, em relação a 2009.

Em 2010 foi lançado o segundo programa de recompra de ações, com a função de gerar valor para os acionistas. No primeiro, de 2008, foram gastos aproximadamente R\$ 21,4 milhões, enquanto no segundo, R\$ 18,3 milhões. Em relação ao plano de opção de compra de ações, de 2009, para o benefício principalmente dos executivos da companhia, até o final do exercício social de 2010, 42.764 Units haviam sido exercidas, ao preço de R\$ 16,97, o que gerou uma arrecadação de R\$ 725,7 mil.

O *Advent International* continuou como o principal acionista da companhia, com algo em torno de 45,6% do capital social da Kroton, cujas informações se referem ao mês de setembro de 2010. No último pregão da BM&FBovespa desse ano, as Units estiveram negociadas a R\$ 21,9, e o volume médio diário aproximado foi de R\$ 2,2 milhões. Pelo preço das ações, a estimativa de valor de mercado da Kroton alcançou R\$ 1,4 bilhão.

A única aquisição realizada pela companhia em 2010, conforme já foi descrito, consistiu na IUNI Educacional Ltda., que na ocasião possuía unidades de ensino em certas cidades das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país, pelo preço aproximado de R\$ 270,0 milhões. Com um total de 42,2 mil alunos, o valor financeiro médio pago por estudante foi de R\$ 6,4 mil.

Algumas alienações ocorreram no ano de 2010. No caso, o Colégio INED Lagoa Pampulha, com sede na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais; e a União Capixaba de Ensino Superior Ltda., situada em Vitória, no Espírito Santo, pelo preço de R\$ 72,0 mil, quando a mesma tinha sido

adquirida em 2007, por R\$ 2,0 milhões, sendo que o comprador assumiu as dívidas da instituição, que não foram informadas.

Ainda, a alienação da Faculdade de Rio Claro, localizada na cidade de Rio Claro, em São Paulo, pelo preço de R\$ 2,0 milhões. Vale lembrar que essa instituição havia sido adquirida em 2007, por R\$ 3,6 milhões. Com isso, pode-se concluir que nem todo negócio associado às aquisições pelos grupos aqui estudados chegaram a gerar valor para as companhias e, ao contrário, às vezes levaram ao prejuízo financeiro.

A Kroton encerrou o ano de 2011 com um destacado crescimento, proporcionado pelas novas aquisições realizadas no período. No mês de junho, a companhia realizou uma nova OPA, por meio da emissão de 20.552.200 Units, ao preço de R\$ 19,25 cada, o que gerou uma arrecadação bruta de aproximadamente R\$ 395,6 milhões. Depois de descontados os custos de R\$ 22,5 milhões, a captação líquida atingiu R\$ 373,1 milhões.

Novamente, os investidores estrangeiros injetaram a maior parte do capital, com cerca de R\$ 275,7 milhões (69,7%, do total); os investidores institucionais vieram em seguida, com R\$ 83,5 milhões (21,1%, do total); as pessoas físicas, com R\$ 35,6 milhões (9,0%, do total); enquanto outros investidores, com R\$ 0,8 milhão (0,2%, do total).

O número de alunos na companhia havia passado de 85.367, no ano de 2010, para 252.864, em 2011, um crescimento em torno de 196,2%, graças principalmente à aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Do total, 234.725 estudantes estavam matriculados nos cursos de graduação, presencial (97.280) e a distância (137.445), uma expansão de 207,8%; enquanto 18.139 nos cursos de pós-graduação, presencial (11.003) e a distância (7.136), um aumento de 99,0% (IDEM, 2012a, 2012b).

As atividades estiveram distribuídas em 44 unidades de ensino superior e 399 polos de ensino a distância, num total de 467 cidades espalhadas por todos os Estados do país, mais o Distrito Federal. Para o ensino presencial, a companhia oferecia 87 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológicos), com duração de 2 a 6 anos, em todas

as áreas do conhecimento; e 123 cursos de pós-graduação, sejam eles *lato sensu*, com a duração de 1 a 1,5 anos, ou *stricto sensu*, além dos cursos de extensão.

Já nos 399 polos, ofertavam-se 13 cursos de graduação e 26 de pós-graduação. O preço médio das mensalidades no ensino presencial chegou a aproximadamente R\$ 548,3, e na pós-graduação presencial a R\$ 208,0. No geral, a média dos *tickets* foi de R\$ 514,7, em 2011, ou 3,1% maior do que no ano de 2010 (IDEM, 2012c). No intuito de tentar reduzir os níveis de inadimplência, a companhia contava com um sistema de cobrança interno, externo, e ainda com a cobrança judicial.

De forma bastante semelhante à Estácio, a Kroton passou a possuir 8 formas distintas para o ingresso de seus alunos, quer dizer, por meio do processo seletivo vestibular; do PROUNI; do ENEM; da reabertura de matrícula ou da transferência interna; das vagas para os diplomados; da transferência externa; do processo seletivo para os cursos a distância; além de um processo seletivo agendado com provas escritas.

A companhia destacou alguns dos seus serviços oferecidos aos estudantes, a exemplo das bibliotecas, onde se poderia realizar a consulta e acessar o material didático disponível, bem como efetuar empréstimos; benefícios como descontos em cinemas, shows e teatros, ou certos tipos de cursos (como idiomas) e seguros (saúde); serviços virtuais, por meio do Portal do Aluno, com a possibilidade de consulta à biblioteca, à secretaria, às notas, entre outros; bem como os serviços de informação, associados às questões de prática profissional, formação cultural e níveis de informação do público alvo.

Nas avaliações externas realizadas pelo MEC, em 2011, a Kroton, em aproximadamente 99,3% de seus cursos obteve nota acima de 3, o que, segundo os critérios, estaria enquadrada em conceitos satisfatórios e excelentes; para a nota institucional, 97,6% tiveram índice maior do que 3. Assim, da mesma forma que a Anhanguera e a Estácio, a divulgação das notas nesse formato não permitiu constatar os índices insuficientes, bem como aqueles com notas máximas.

O número de funcionários da companhia teve um aumento aproximado de 51,4%, quando passou de 7.273, em 2010, para 11.011, no ano de 2011, dos quais 4.395 docentes (39,9%, do total), e 6.616 técnicos administrativos (60,1%, do total). Quanto aos trabalhadores terceirizados, o crescimento foi de 52,1%, ou seja, saíram de 357, no primeiro ano, para 543, no segundo. A Kroton não apresentou inovações, com relação aos anos anteriores, no que diz respeito às suas estratégias de responsabilidade social, ao manter basicamente os mesmos projetos.

A Tabela 48 mostra os dados financeiros para a Receita Bruta; a Dedução da Receita Bruta; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, para a Kroton, ao final do exercício social de 2011, sem a correção inflacionária.

TABELA 48: Receita Bruta, Dedução da Receita Bruta, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Kroton, em 2011 (R\$ milhões)

Nível de Ensino	Receita Bruta	Dedução da Receita Bruta	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
Ensino Básico	142,8	6,1	136,7	51,0	62,9	-	-	-
Ensino Superior	737,2	139,3	597,9	381,9	195,3	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	880,0	145,4	734,6	462,9	258,2	37,4	79,0	1.475,3

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2012a, 2012b, 2012c).

O crescimento aproximado da Receita Bruta, da Dedução da Receita Bruta e da Receita Líquida, de 2010, para 2011, no ensino superior da Kroton atingiu respectivamente 26,5%, 34,6% e 24,8%. Para o mesmo período, tendo em conta os 2 níveis de ensino, o Custo dos Serviços Prestados<sup>63</sup> aumentou 23,0%, e o Lucro Bruto, 27,8%.

No PROUNI, as Deduções sobre a Receita Bruta, em 2011, foram aproximadamente 42,3% maiores do que em 2010, com o valor de R\$

<sup>63</sup> A remuneração dos administradores da companhia foi de aproximadamente R\$ 9,0 milhões, em 2011, uma queda de 10,0%, na comparação com 2010.

73,7 milhões. O número de alunos beneficiados pelo FIES atingiram 20.494, no primeiro ano, o que representou um aumento de 354,4%, com relação ao segundo; assim, o total de contas a receber com o Fundo passou de R\$ 16,4 milhões, para R\$ 82,5 milhões (crescimento de 403,0%).

Com relação ao Lucro Líquido, cresceu em torno de 226,4%, quando saiu do resultado negativo de R\$ 29,6 milhões, em 2010, para o positivo de R\$ 37,4 milhões, no ano de 2011. Conforme as explicações da companhia, esse valor foi usado para compensar o prejuízo acumulado dos anos anteriores, o que não permitiu o pagamento de dividendos aos acionistas. A expansão dos Empréstimos e Financiamentos chegou a 9,4%; enquanto o Patrimônio Líquido aumentou 81,1%, no mesmo período.

Em virtude das aquisições no exercício social de 2011, a provisão de recursos financeiros para os processos judiciais, em número de 1.958, de natureza cível, fiscal e trabalhista, com o risco de perda provável, chegou a aproximadamente R\$ 192,6 milhões, ou 533,6% maior do que em 2010.

Desde 2009, quando foi lançado o plano de opção de compra de ações, até o final de 2011, 312.764 Units haviam sido exercidas, principalmente pelos executivos da companhia. Como ocorreu com a Anhanguera e a Estácio, no último pregão da BM&FBovespa do exercício social, as Units da Kroton foram cotadas a aproximadamente R\$ 18,4, uma desvalorização de 16,0%, em relação a 2010. O volume médio diário de negociação alcançou R\$ 3,7 milhões, comercializadas em todos os pregões do exercício social.

As ações do *Advent International* ainda eram maioria, com 42,7% do capital social da companhia. Em julho de 2011, a *Fidelity Investments/FMR, LCC*, também possuidora de ações na Anhanguera, detinha 8,9% do capital social da Kroton. No mesmo mês, a *Constellation Investimentos e Participações Ltda.*, uma gestora de fundos privada, nacional, com sede na cidade de São Paulo, era proprietária de 7,9% de todas as

ações emitidas; além do *OppenheimerFunds, Inc.*, detentor de 8,9% de todas as ações preferenciais.

No Quadro 18 constam as aquisições realizadas pelo Kroton no ano de 2011. O total gasto nas transações chegou a aproximadamente R\$ 1,35 bilhão, onde só a União Norte do Paraná de Ensino Ltda., mantenedora da UNOPAR, a maior IES a distância no país, alocou a quantia de R\$ 1,3 bilhão, e um montante de 162.000 alunos, dos quais 146.000, na mencionada modalidade de ensino. A média paga por estudante foi de R\$ 6.274,0.

QUADRO 18: Aquisições realizadas pela Kroton no ano de 2011 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Centro de Ensino Atenas Maranhense Ltda.	100%	São Luís (MA) Imperatriz (MA)	31.600,0	6.311,2	5.007
União de Ensino de Vila Velha Ltda.	100%	Ponta Grossa (PR)	8.000,0	5.383,6	1.486
União Sorrisense de Educação Ltda.	100%	Sorriso (MT)	7.000,0	5.376,3	1.302
União Norte do Paraná de Ensino Ltda.	100%	-	1.300.000,0	8.024,7	162.000

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2012a, 2012b).

A Kroton alienou uma IES no ano de 2011, no caso, a Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura Ltda., situada na cidade do Rio de Janeiro, que gerou uma perda para a companhia estimada em R\$ 3,2 milhões.

No final de 2012, a Kroton apresentou um significativo aumento no seu número de estudantes matriculados (sobretudo pelas novas aquisições), no caso, em torno de 62,2%, ao atingir a marca de 410.035 alunos (252.864, em 2011). Do total, 371.519 estavam matriculados nos cursos de graduação, presencial (130.976) e a distância (240.543), o que representou uma expansão de 58,3%; enquanto 38.516, nos cursos de pós-graduação, também presenciais (12.240) e a distância (26.276), uma elevação de 112,3%, no mesmo período (IDEM, 2013a, 2014).

O número de unidades de ensino, de 2011, para 2012, obteve um crescimento aproximado de 20,5%, ao sair de 44, no primeiro ano, para

53 (média de 2,5 mil alunos, em cada uma), no segundo, distribuídas por 10 Estados brasileiros, em 39 cidades. Já o número de polos de ensino a distância expandiu 12,0%, quando passaram de 399, para 447 (média de 537,0 estudantes), no mesmo período.

A companhia oferecia 106 cursos de graduação, cuja duração abrangia de 2 a 6 anos de estudos, e 91 cursos de pós-graduação *lato sensu*, com períodos de 1 a 1,5 anos, ambos em todas as áreas do conhecimento, além dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e os cursos de extensão. Para o ensino a distância, a Kroton contava com 72 cursos de pós-graduação e 39 cursos de graduação.

Nos cursos de graduação ofertados nas unidades de ensino, aqueles na área em que a companhia classificou como Ciências Sociais englobavam aproximadamente 43,3% do total de estudantes; seguidos pelos de Engenharias, com 21,5%; e pelas Ciências Biológicas e da Saúde, com 20,5%. Com relação aos cursos de graduação nos polos, os da área de Ciências Sociais também se constituíram como maioria, com 64,3% dos matriculados; depois os Tecnólogos, com 20,5%; e pelas Licenciaturas, com 5,5%.

Ainda, no segundo semestre de 2012, a Kroton começou a oferecer cursos livres a distância, de curta duração, em áreas como Gestão, Educação e Exatas, no intuito de expandir as possibilidades de produtos oferecidos nos polos. No final do exercício social do respectivo ano, 12.416 estudantes participaram desse tipo de atividade.

O preço médio das mensalidades chegou a aproximadamente R\$ 543,3, para o ensino superior presencial, no ano de 2012, um crescimento de 5,6% na comparação com 2011; e no ensino superior a distância, a R\$ 213,3. Na graduação presencial, o valor foi de R\$ 581,9; enquanto na pós-graduação presencial, de R\$ 200,4. Para a graduação a distância, o preço atingiu R\$ 225,2; já na pós-graduação a distância, R\$ 108,8 (IDEM, 2013c).

Nas avaliações externas realizadas pelo MEC, no final de 2012, para o conceito de curso, aproximadamente 0,3% receberam nota abaixo de

3; 45,4%, igual a 3; e 53,9%, maior do que 3. Com relação ao conceito institucional, 4,1% tiveram nota menor do que 3; 69,4%, igual a 3; e 26,5%, acima de 3. Pelo menos para os critérios adotados, a companhia obteve elevados índices de satisfação. Quanto ao ENADE, as notas conseguidas pelos estudantes, entre 3 e 5, abrangeu 62,0% de todos os alunos.

Os funcionários da companhia somaram 14.536, no final do exercício social de 2012, um número cerca de 32,0% maior do que em 2011. Para o corpo docente, a expansão chegou a 73,1%, com a soma de 7.607 professores, dos quais 2.734 especialistas (35,9%), 4.421 mestres (58,1%), e 452 doutores (5,9%). Nos serviços terceirizados houve queda de 20,3%, quando os trabalhadores atingiram 433 indivíduos. As ações de responsabilidade social não mereceram algum tipo de novo destaque, com relação aos anos anteriores.

Para os dados financeiros, a Tabela 49 apresenta a Receita Bruta; a Dedução da Receita Bruta; a Receita Líquida; o Custo dos Serviços Prestados; o Lucro Bruto; o Lucro Líquido; os Empréstimos e Financiamentos; além do Patrimônio Líquido, para a Kroton, ao final do exercício social de 2012, sem a correção inflacionária.

TABELA 49: Receita Bruta, Dedução da Receita Bruta, Receita Líquida, Custos dos Serviços Prestados, Lucro Bruto, Lucro Líquido, Empréstimos e Financiamentos, e o Patrimônio Líquido para a Kroton, em 2012 (R\$ milhões)

Nível de Ensino	Receita Bruta	Dedução da Receita Bruta	Receita Líquida	Custo dos Serviços Prestados	Lucro Bruto	Lucro Líquido	Empréstimos e Financiamentos	Patrimônio Líquido
Ensino Básico	158,0	9,9	148,1	25,9	73,5	-	-	-
Ensino Superior	1.557,4	300,0	1.257,5	736,9	620,0	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	1.715,4	309,9	1.405,6	762,8	693,5	202,0	555,4	2.246,6

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2013a, 2013c, 2014).

O aumento aproximado da Receita Bruta, da Dedução da Receita Bruta e da Receita Líquida, de 2011, para 2012, no ensino superior da Kroton chegou a respectivamente 111,3%, 115,4% e 110,3%, o que demonstrou o importante resultado das últimas aquisições realizadas pela companhia. Na mesma comparação, mas para os 2 níveis de ensino, o

Custo dos Serviços Prestados<sup>64</sup> aumentou 64,8%, e o Lucro Bruto, 168,6%.

As deduções do PROUNI sobre a Receita Bruta continuaram a crescer, de 2011, para 2012, e alcançaram algo em torno de 76,7%, com o valor de R\$ 130,2 milhões. No FIES, a expansão atingiu 185,4%, com a soma de 58.943 estudantes, no último ano; mas as contas a receber do Fundo tiveram aumento de apenas 1,2%, quando chegaram a R\$ 83,5 milhões.

Dessa forma, percebem-se como as mudanças legais nas políticas do FIES, nos últimos anos, vieram a beneficiar principalmente as grandes IES do setor privado com fins lucrativos no país, por meio da alocação de recursos públicos na iniciativa privada, raciocínio que também se aplica ao PROUNI.

Mas para autores como Sarfati e Shwartzbaum (2013), ao citarem alguns dados disponibilizados pela OCDE, colocaram que os subsídios governamentais com a educação no país ainda seriam bastante reduzidos, ou seja, de aproximadamente 9,5%, em 2008, enquanto a média para o conjunto dos países dessa Organização chegou a 21,0%.

No Chile, os índices atingiram 55,6%, e na Inglaterra, 53,3%. Apenas no ensino superior do setor privado, o Brasil alocou 0,08% do PIB em subsídios públicos; já nos países da OCDE, a marca foi de 0,28% do PIB, no respectivo ano.

Para o Lucro Líquido, a expansão esteve em torno de 440,1%, de 2011, para 2012. Graças a esse elevado crescimento, a distribuição de dividendos aos acionistas foi de R\$ 60,0 milhões, no último ano. Quanto ao Patrimônio Líquido, o incremento chegou a 54,2%; e a companhia fechou o ano com um fluxo de Caixa de R\$ 62,3 milhões.

O aumento dos Empréstimos e Financiamentos também mereceu consideração destacada, pois atingiu 603,0%. Em 2012, a Kroton realizou a sua 1ª emissão de debêntures simples, feita em série única, no valor de R\$ 550,0 milhões.

---

<sup>64</sup> A remuneração aproximada dos administradores da companhia atingiu R\$ 18,2 milhões, no ano de 2012, ou 102,2% maior do que em 2011.

A provisão aproximada de recursos financeiros para os processos judiciais, de natureza cível, fiscal e trabalhista, em número de 3.668, com o risco de perda provável, alcançou R\$ 244,6 milhões, o que demonstrou um aumento de 26,7%, na comparação com 2011. Dessa forma, na medida em que as companhias foram se expandindo, cresceu também as ações sob as suas responsabilidades, ao assumir as pendências jurídicas das IES adquiridas, além daquelas que lhes já eram próprias.

Em 2012, a Kroton migrou para o Novo Mercado da BM&FBovespa, e todas as ações foram convertidas em ações ordinárias. Depois da conversão, acabaram agrupadas no montante de 7 para 1. Além disso, a companhia deixou de ter um bloco de controle, mas o *Advent International* ainda era o principal acionista, com 10,2% das ações ordinárias. De todas as ações, 66,0% se encontravam em livre circulação no mercado acionário.

Outros acionistas importantes quanto à posição acionária corresponderam à *Fidelity Investments*, proprietária de 5,03% das ações preferenciais, em setembro de 2012; e ao Brasil Capital Gestão de Recursos, uma gestora de recursos financeiros independentes, com sede na cidade de São Paulo, que em outubro de 2012 detinha 3,23% das ações preferenciais da companhia.

No último pregão da BM&FBovespa de 2012, a cotação média das ações chegou a aproximadamente R\$ 46,3 cada (crescimento de 151,6%, em relação a 2011), com um volume médio diário de R\$ 16,6 milhões, negociadas em todos os pregões do ano. Assim, o valor estimado de mercado da companhia alcançou 6,4 bilhões.

Em 31 de dezembro de 2012, por meio do plano de opção de compra de ações, haviam sido exercidas 1.287.236 opções, e o seu valor alcançado aproximadamente R\$ 7,2 milhões, enquanto em 2011, a soma tinha sido de R\$ 0,6 milhão.

As aquisições da Kroton, no exercício social de 2012, são mostradas no Quadro 19, quando chegaram a duas, as quais somaram um valor financeiro de aproximadamente R\$ 577,0 milhões, e que envolveram mais de 91,7 mil alunos, cujo preço médio foi negociado a R\$ 7.797,0.

QUADRO 19: Aquisições realizadas pela Kroton no ano de 2012 e as informações sobre as transações

Instituição Adquirida	Aquisição	Cidade/Estado	Valor da Aquisição (R\$ mil)	Valor por Aluno (R\$)	Nº de Alunos
Ítala Participações Ltda (UNIASSELVI)	100%	7 cidades em SC	525.000,0	6.087,6	86.241
União Educacional Cândido Rondon Ltda. (UNIRONDON)	100%	Cuiabá (MT) Campo Verde (MT)	52.000,0*	9.506,4	5.470

\* Desse valor, R\$ 30,0 milhões sob a forma de dívidas da UNIRONDON.

Fonte: Kroton Educacional S.A. (2013a, 2014).

Depois dessa extensa série de informações e dados, para os exercícios sociais das 3 companhias, de 2007 a 2012, na próxima seção, passa-se à reunião de alguns desses últimos, a fim de buscar a sua melhor visualização, bem como tentar estabelecer determinadas possíveis comparações, quando das suas apresentações.

#### 4.7 Algumas possibilidades de comparações entre os dados dos exercícios sociais de 2007 a 2012

O Gráfico 54 apresenta o crescimento no número de alunos, ao final dos exercícios sociais de 2007 a 2012, para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton. Já em 2008, a Anhanguera havia superado a Estácio no número de estudantes, e permaneceu como a maior companhia nesse quesito até o ano de 2012 (mas em 2013 foi ultrapassada pela Kroton).

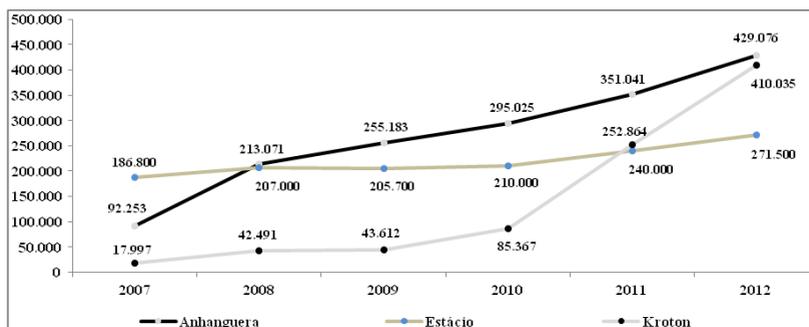


GRÁFICO 54: Número total de alunos na Anhanguera, na Estácio e na Kroton, de 2007 a 2012

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

Nesse período, o aumento aproximado ficou em torno de 365,1%, para a Anhanguera; 45,3%, para a Estácio; e 2.178,4%, para a Kroton. Apesar da estratégia importante de expansão adotada pela Anhanguera e de uma tática moderada na Estácio, sem dúvida alguma, o crescimento agressivo imposto pela Kroton pode ser verificado a partir do ano de 2010, quando se aproximou da primeira companhia, em relação ao número total de alunos, em 2012.

Com um montante de 1.110.611 estudantes matriculados nas 3 companhias, em 2012, esse índice representou algo em torno de 15,8% (6,1%, para a Anhanguera; 5,8%, para a Kroton; e 3,9%, para a Estácio) de todas as matrículas em IES no país (BRASIL, 2012f), tanto no setor público quanto no setor privado, e 21,6% desse último setor.

Para o ensino presencial nas 3 companhias, do final de 2007 ao final de 2012, conforme o Gráfico 55, a expansão atingiu aproximadamente 263,7%, na Anhanguera; 19,2%, na Estácio; e 695,8%, na Kroton. Até o ano de 2010, a Estácio ainda possuía a maior quantidade de alunos nesse tipo de ensino, tendo sido superada pela Anhanguera no ano de 2011.

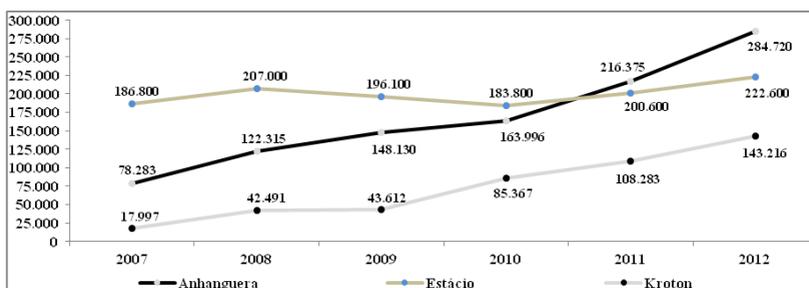


GRÁFICO 55: Número de alunos no ensino presencial da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, de 2007 a 2012

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

No final de 2012, as 3 companhias detinham aproximadamente 11,1% do mercado de ensino superior presencial, tendo em conta tanto o setor público quanto o setor privado; e 15,5% do mercado para esse último setor.

Mesmo que a Kroton tenha mostrado a maior importância no índice de crescimento quando comparada com a Anhanguera e a Estácio, pelo valor apresentado, e ao levar em consideração a expansão no número total de alunos nas modalidades presencial e a distância, pode-se já perceber que foi nessa última que a companhia obteve um destaque mais significativo, não pelo aumento ao longo dos anos, mas pelas aquisições realizadas, sobretudo de grandes IES no país.

No ensino a distância, como mostra o Gráfico 56, apenas para a Anhanguera foi possível estabelecer uma série de dados, do final de 2007, ao final de 2012; assim, o seu crescimento aproximado chegou a 933,4%. Para a Estácio, do final de 2009 ao final de 2012, a expansão foi de 400,0%. Já na Kroton, do final de 2011 ao final de 2012, o aumento atingiu 84,5%.

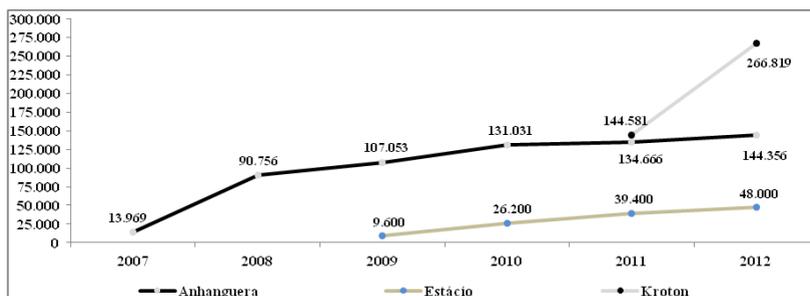


GRÁFICO 56: Número de alunos no ensino a distância da Anhanguera (2007-2012), da Estácio (2009-2012) e da Kroton (2011-2012)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28;)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

Dessa forma, as 3 companhias estabeleceram metas destacadas para proporcionar o crescimento do ensino a distância. No final do exercício social de 2012, a soma dos alunos nessa modalidade de ensino na Anhanguera, na Estácio e na Kroton abrangia aproximadamente 41,2% de todas as matrículas no país, ao levar em consideração o setor público e o setor privado; ou 49,3%, apenas desse último setor, evidenciando uma forte tendência de oligopolização do mercado, ainda maior do que no ensino presencial.

Só a Kroton detinha, ao final de 2012, algo em torno de 24,0% do mercado de ensino superior a distância no país, ao considerar essa modalidade tanto no setor público quanto no setor privado. Nesse último, a concentração chegou a 28,6%.

Como as aquisições realizadas pela Kroton, principalmente nos exercícios sociais de 2011 e de 2012 levaram a uma concentração de mercado acima de 20,0% no ensino a distância, mesmo assim, não houve qualquer tipo de restrição do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE).

Isso porque a Lei nº 8.884/1994 e as suas alterações posteriores determinaram a manifestação do CADE (que poderia, mas não necessariamente, impor barreiras ou a não aprovação da execução do negócio), para esse tipo de caso, ou para operações que envolvam empresas ou grupos de empresas com receita bruta anual igual ou acima de R\$ 400,0 milhões, a fim de verificar algum tipo de prejuízo para as regras competitivas de mercado, bem como para os consumidores<sup>65</sup>.

Com relação ao número de câmpus, de acordo com o Gráfico 57, o seu crescimento aproximado, dos exercícios sociais de 2007 ao de 2012, foi de 129,0%, na Anhanguera; de 11,9%, na Estácio; além de 217,6%, na Kroton.

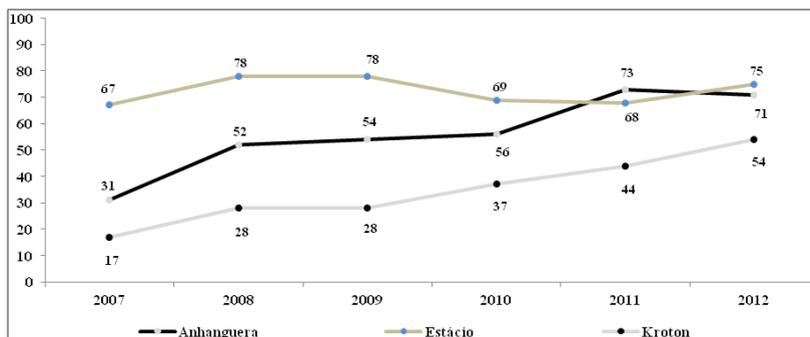


GRÁFICO 57: Número de câmpus na Anhanguera, na Estácio e na Kroton, de 2007 a 2012

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

<sup>65</sup> Com um processo de avaliação iniciado no ano de 2013, em 2014, o CADE aprovou a fusão da Kroton com a Anhanguera, mediante algumas restrições impostas às companhias, que passariam a ter um valor estimado de mercado em torno de R\$ 21,5 bilhões, em maio de 2014, e mais de 1,1 milhão de alunos.

Ainda que a Anhanguera tenha apresentado o maior número de câmpus no ano de 2011, quando superou a Estácio, em 2012, voltou a perder a posição para essa última, que atingiu 75, enquanto a primeira, 71.

Para o número de polos de ensino a distância, o Gráfico 58 mostra a sua evolução ao longo dos exercícios sociais, de 2007 a 2012, associados às 3 companhias.

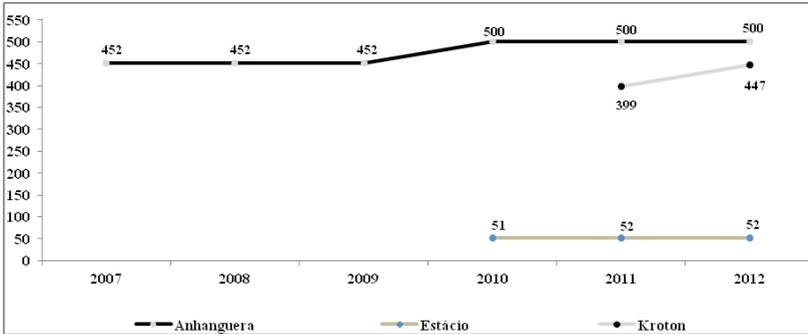


GRÁFICO 58: Número de polos de ensino na Anhanguera, na Estácio e na Kroton, de 2007 a 2012

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

Com relação à Anhanguera, o crescimento aproximado, do final de 2007 ao final de 2012, chegou a mais de 10,6%, já que o número de polos, no último ano, foi superior a 500. Na Estácio, os dados para 2009 não foram encontrados e, do exercício social de 2010 ao de 2012, praticamente não houve alteração, com o acréscimo de apenas 1 polo. Quanto à Kroton, do final de 2011 ao final de 2012, a expansão alcançou algo em torno de 12,0%.

O Gráfico 59 mostra a captação de recursos financeiros<sup>66</sup> associados ao capital próprio das 3 companhias, de 2007 a 2012. Para a Anhanguera, o montante chegou a mais de R\$ 3,7 bilhões, por meio do IPO e das OPAs, das debêntures e das notas promissórias comerciais; na Estácio, o volume superou R\$ 1,3 bilhão, com o IPO, a OPA e as debêntures; enquanto na Kroton, atingiu um valor acima de R\$ 1,4 bilhão, com o IPO, a OPA e as debêntures.

<sup>66</sup> Todos os valores financeiros apresentados nesta seção não foram submetidos a qualquer tipo de correção inflacionária.

Cabe lembrar que para todas as 3 companhias, boa parte dos recursos financeiros corresponderam a investimentos feitos por estrangeiros.

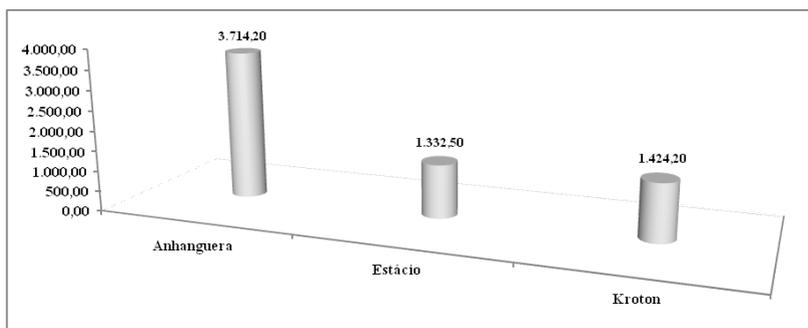


GRÁFICO 59: Captação de recursos financeiros associados ao capital próprio da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

No Gráfico 60 são mostradas as Receitas Brutas no ensino superior das 3 companhias, para os exercícios sociais de 2007 ao de 2012. No que diz respeito à Anhanguera, com o maior índice desde 2010, o aumento aproximado foi de 633,6%; na Estácio, de 54,2%; bem como na Kroton, de 1.863,9%.

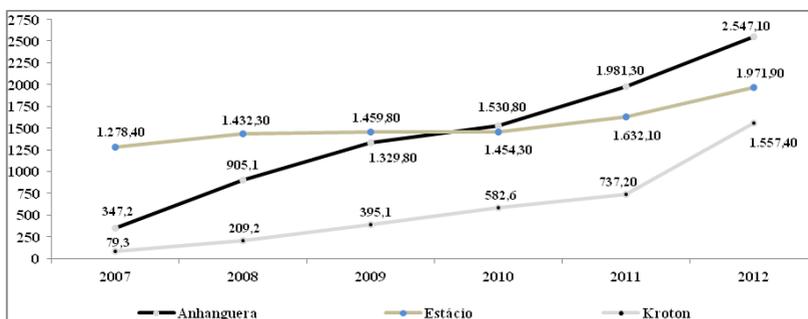


GRÁFICO 60: Receita Bruta da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

Os significativos crescimentos dos índices, sobretudo na Anhanguera, e mais ainda na Kroton, dão conta da importância associada à

captação de alunos no período observado. Nessa última, do final de 2011 ao final de 2012, a sua Receita Bruta obteve um aumento aproximado de 111,3%. Como a Estácio adotou uma estratégia mais moderada, os impactos sobre as receitas também apresentaram uma maior contenção.

Quanto à Receita Líquida, a Anhanguera foi a que obteve os maiores valores, desde 2010. No resultado acumulado dos exercícios sociais de 2007 ao de 2012, o crescimento dessa rubrica esteve em torno de 487,5%. Para a Estácio, nesse mesmo período, a expansão atingiu 60,8%. Na Kroton, o índice de crescimento foi de 1.632,1%, cujos dados estão contidos no Gráfico 61.

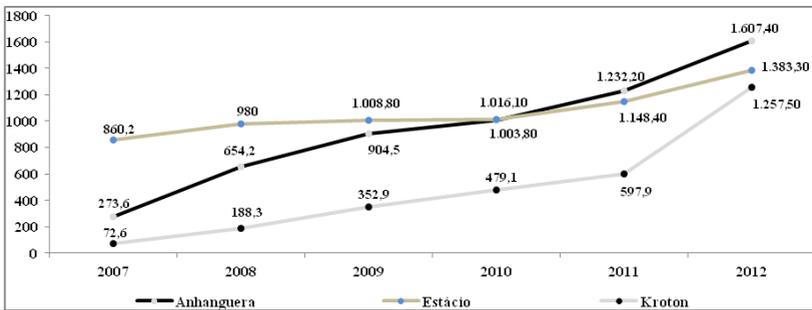


GRÁFICO 61: Receita Líquida da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28;)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

O Custo dos Serviços Prestados, como consta no Gráfico 62, chegou a quase R\$ 1,0 bilhão na Anhanguera, no final de 2012, e, desde o exercício social de 2007, o seu aumento ficou em torno de 541,0%.

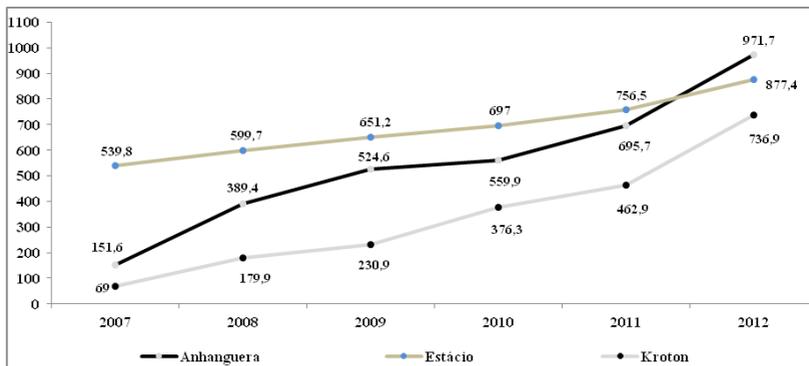


GRÁFICO 62: Custo dos Serviços Prestados para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

Na Estácio, que até o final de 2011 apresentou os maiores valores, do exercício social de 2007 ao exercício social de 2012, obteve uma expansão de aproximadamente 62,5%. Com relação à Kroton, o Custo dos Serviços Prestados diz respeito tanto ao ensino básico quanto ao ensino superior da companhia – mesmo que esse último tenha passado a compor progressivamente a maior parte da despesa -, pois na quase totalidade do período, não discriminou os dados em relação a ambos. Assim, do final de 2007 ao final de 2012, o seu crescimento foi de 968,0%.

O Gráfico 63 trata do Lucro Bruto para as 3 companhias, no período dos exercícios sociais de 2007 ao de 2012. Na Anhanguera, essa rubrica obteve uma expansão em torno de 421,0%; enquanto na Estácio, no mesmo período, de 57,9%, sendo que apresentou uma redução do final de 2009 para o final de 2010, quando comparado com o ano de 2008.

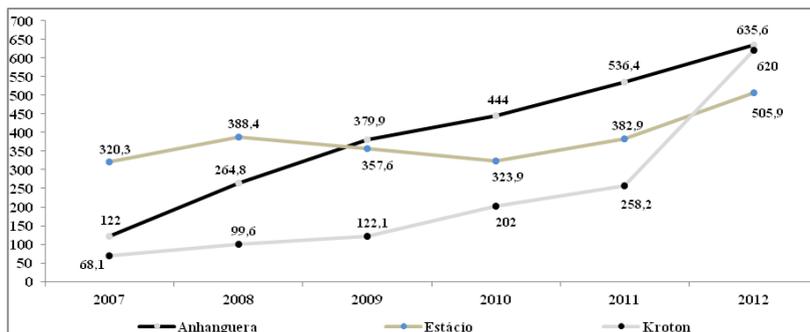


GRÁFICO 63: Lucro Bruto para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

Mais uma vez a Kroton mereceu uma consideração à parte. Além de ter conseguido gerar um Lucro Bruto, ao considerar tanto o ensino básico quanto o ensino superior da companhia, bastante próximo ao da Anhanguera, no final de 2012, o seu crescimento, desde o encerramento de 2007, alcançou aproximadamente 810,4%. Do final de 2011, ao final de 2012, o aumento foi de 140,1%.

Quanto ao Lucro Líquido, abordado no Gráfico 64, consistiu na rubrica financeira que teve as maiores oscilações no período dos exercícios sociais de 2007 ao de 2012, para as 3 companhias. No final de 2008, a Anhanguera mostrou um prejuízo de aproximadamente R\$ 26,7 milhões; enquanto a Kroton, no final de 2010, um resultado negativo de R\$ 29,6 milhões, no que tange tanto ao ensino básico quanto ao ensino superior. Mas com o encerramento de 2012, a primeira conseguiu um valor positivo de R\$ 152,0 milhões; já a segunda, de R\$ 202,0 milhões, o maior índice nesse ano.

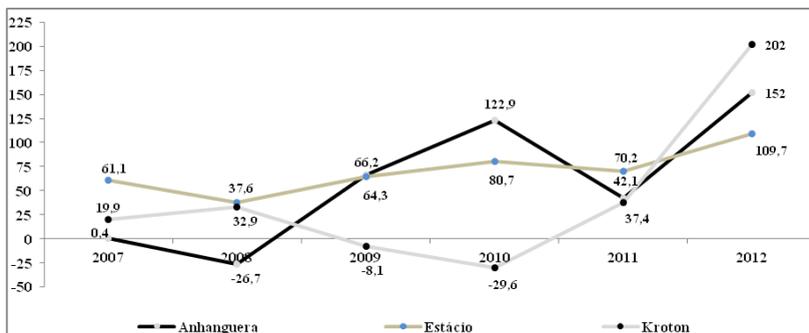


GRÁFICO 64: Lucro Líquido para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28;)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

Outro elemento importante para as estratégias de crescimento das companhias, sobretudo nos exercícios sociais de 2007 ao de 2012, consistiu nos Empréstimos e Financiamentos. Como é possível visualizar no Gráfico 65, no final do último ano, todas as 3 companhias tinham significativos valores financeiros associados às suas dívidas.

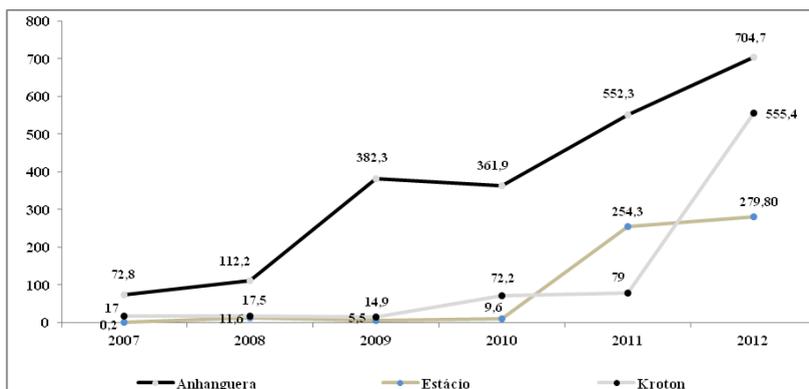


GRÁFICO 65: Empréstimos e Financiamentos para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28;)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

A Anhanguera mostrou os maiores índices, desde o final de 2007, até o fim de 2012, cujo aumento ficou em torno de 868,0%; na Estácio, que até o encerramento de 2010 não possuía grandes somas associadas

às dívidas, teve uma expansão de 1.772,9%, nos 2 anos seguintes. Para a Kroton, se no fim de 2012, o valor para essa rubrica financeira, tanto para o ensino básico quanto para o ensino superior, atingiu R\$ 555,4 milhões, isso correspondeu a um crescimento de 3.167,1%, desde o final de 2007.

Com o encerramento do ano de 2012, a Kroton, ao considerar o seu Patrimônio Líquido (para o ensino básico e para o ensino superior), já era o maior entre as 3 companhias, como consta no Gráfico 66. Desde o final de 2007, o seu aumento aproximado foi de 413,5%. Na Anhanguera, a expansão, no mesmo período, alcançou 356,0%. Para a Estácio, o crescimento atingiu 74,4%.

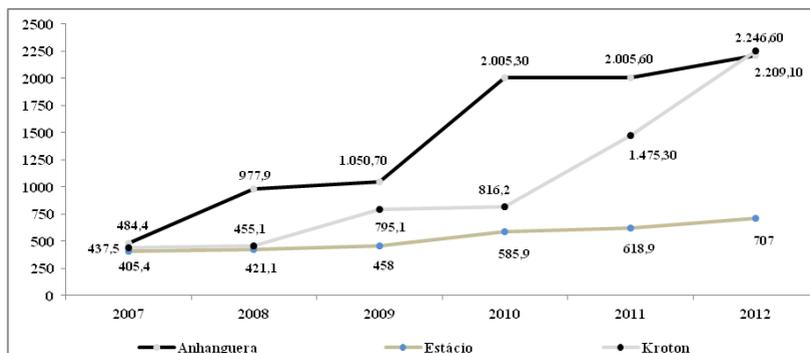


GRÁFICO 66: Patrimônio Líquido da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

Com o preço médio da cotação das ações no último pregão da BM&FBovespa de 2012, a Kroton também obteve o maior valor de mercado, estimado em R\$ 6,4 bilhões; seguida pela Anhanguera, com R\$ 5,0 bilhões; e pela Estácio, com R\$ 3,4 bilhões.

Por fim, passa-se à análise de certas questões associadas às aquisições. O Gráfico 67 mostra o seu número, nos exercícios sociais de 2007 ao de 2012, para as 3 companhias, que chegou ao total de 78. A Anhanguera realizou 38 transações (48,7%, do total); a Estácio, 21 (26,9%, do total); enquanto a Kroton, 19 (24,4%, do total).

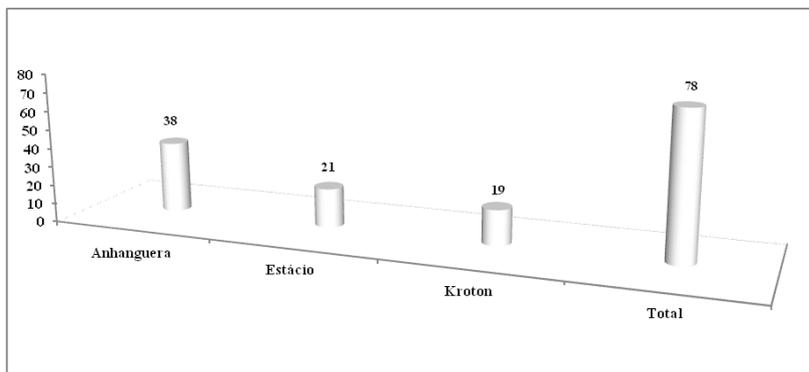


GRÁFICO 67: Número de aquisições para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton, de 2007 a 2012

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

Os recursos financeiros gastos nas aquisições, para os exercícios sociais de 2007 ao de 2012, ajudam a explicar o forte ritmo de crescimento, principalmente para a Kroton e a Anhanguera. Nesse período, o volume despendido pela primeira foi de aproximadamente R\$ 2.320,8 milhões (55,1%, do total); na segunda, de R\$ 1.639,8 milhões (38,9%, do total); já para a Estácio, o montante gasto alcançou R\$ 250,5 milhões (6,0%, do total), como apresentado no Gráfico 68.

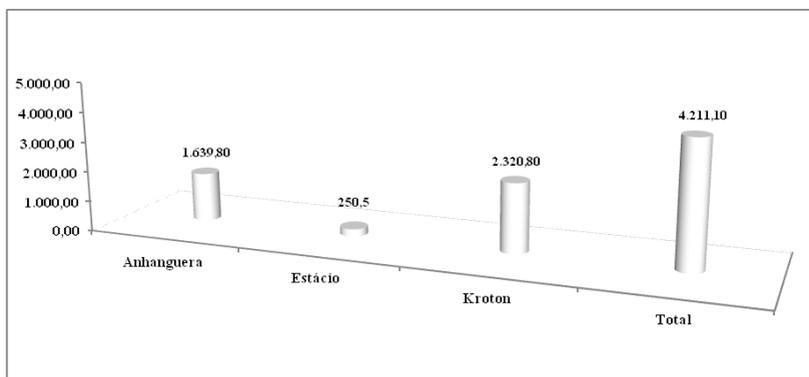


GRÁFICO 68: Volume de recursos financeiros gastos nas aquisições associadas à Anhanguera, à Estácio e à Kroton, de 2007 a 2012 (R\$ milhões)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)>.

Num trabalho publicado que objetivou identificar determinadas sinergias que puderam ter ocorrido com as aquisições realizadas pela Anhanguera, pela Estácio e pela Kroton, e nos possíveis ganhos econômicos com as transações, Sarfati e Shwartzbaum (2013) identificaram as seguintes:

- 1) aumento de receitas a nível regional e local (presente);
- 2) aumento de receita operacional (presente e impactante);
- 3) redução de despesas com os funcionários (presente);
- 4) queda nos gastos dos serviços terceirizados (presente e impactante);
- 5) diminuição no custo do material didático (presente e impactante);
- 6) queda nas despesas publicitárias e comerciais (presente e impactante);
- 7) redução das despesas gerais e administrativas (presente e impactante); e
- 8) queda do custo de capital (presente).

Como a Kroton alocou mais recursos nas aquisições, sobretudo em IES de grande porte, com destaque para o ensino a distância, o número de alunos envolvidos nas negociações, segundo os dados disponíveis, mostrados no Gráfico 69, e que não dão conta de toda a soma de estudantes associados às transações, como foi discutido em várias partes deste capítulo, no período dos exercícios sociais de 2007 ao de 2012, alcançou aproximadamente 324,7 mil (47,7%, do total).

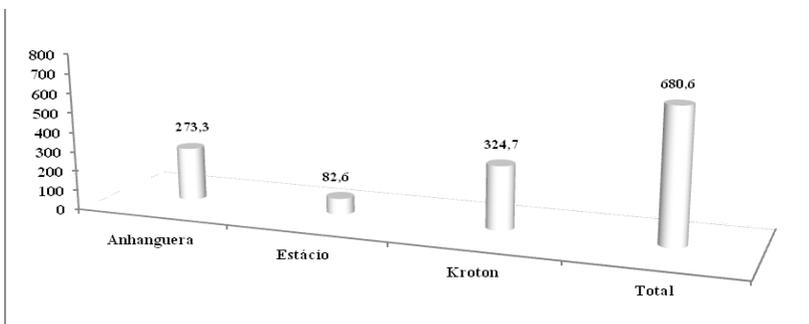


GRÁFICO 69: Número de alunos envolvidos nas aquisições da Anhanguera, da Estácio e da Kroton, de 2007 a 2012 (mil)

Fonte: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>;

<[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>;

<[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default\\_pt.asp?idioma=o&conta=28](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/default_pt.asp?idioma=o&conta=28)>.

Para a Anhanguera, que investiu em aquisições de médio porte, com o foco no ensino presencial, na sua quase totalidade, o número atingiu aproximadamente 273,3 mil (40,2%, do total); bem como na Estácio, com aquisições de médio e de pequeno porte, particularmente no ensino presencial, somou 82,6 mil (12,1%, do total).

No próximo tópico, as considerações finais ressaltam alguns dos principais resultados da trajetória descrita por este trabalho, desde as questões referentes aos aspectos legais para o ensino superior no país, com destaque para o setor privado, até os 3 estudos das empresas educacionais selecionadas.

## Considerações finais

O ensino superior do setor privado no Brasil, nas quase duas últimas décadas, passou por um destacado crescimento, graças a fatores diversos, tais como o forte incentivo dos Poderes Públicos, ou as pequenas melhorias na distribuição de renda que foram verificadas recentemente no conjunto populacional.

Nesse processo, ênfase especial consistiu na força do Poder Executivo Federal quanto às questões associadas à regulação, à supervisão e à fiscalização do ensino superior no país, por meio de mecanismos legislativos infraconstitucionais, a exemplo das leis (que envolvem a sua aprovação no Congresso Nacional), dos decretos, das MPs, das portarias e das resoluções.

No âmbito jurídico, a permissão para a constituição de IES com finalidades lucrativas ocorreu com a LDB/1996, quando determinou a possibilidade da existência daquelas particulares, em sentido estrito, mesmo que, conforme Cunha (1997), as mesmas já existissem de fato, mas não de direito.

E foi justamente nesse segmento particular do ensino superior no setor privado onde ocorreu a maior expansão, no período delimitado para a análise deste trabalho, ou seja, de 1999 a 2009, pois para as IES sem fins lucrativos comunitárias, confessionais e filantrópicas, no que tange às suas instituições, às suas matrículas e aos seus cursos houve uma redução não só em termos quantitativos, mas também percentual.

No entanto, esse crescimento para o segmento particular do setor privado, nas capitais e, sobretudo em certas regiões interioranas do país, não se fez de forma homogênea, e inclusive não conseguiu reverter a forte concentração das IES, as suas matrículas e os seus cursos na região Sudeste brasileira, o que envolveu também o setor público.

De acordo com os critérios de análise adotados, essa ampliação para o segmento particular ocorreu de forma mais intensa no período de 1999 a 2004 (em especial para a graduação presencial, pois para a graduação a distância o crescimento foi maior de 2004 a 2009), já que, conforme foi por algumas vezes ressaltado, principalmente depois da segunda metade dos anos 2000, essas IES pareceram estar encontrando os limites para a sua expansão.

Mesmo que tenha havido poucas melhorias na distribuição de renda no país, as fortes desigualdades sociais que ainda imperam, junto com o crescimento das matrículas no segmento particular do ensino superior no setor privado esbarraram no poder aquisitivo das famílias que poderiam pagar mensalidades nessas IES, fora as suas elevadas taxas de inadimplência e de desistência.

Dessa forma é que a participação do Estado mereceu consideração especial, quando conduziu determinadas políticas públicas, como as que dizem respeito à renúncia fiscal para as IES do setor privado, por meio do PROUNI, ou às bolsas de estudo com o FIES, que desde o início dos anos 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, como as que foram analisadas neste trabalho.

Mais do que esse favorecimento das políticas de bolsas de estudos e de renúncia fiscal, cumpre outra vez colocar que parte dos recursos financeiros públicos estaria sendo aplicada em IES, as quais possuíam cursos de graduação que obtiveram resultados insuficientes nas avaliações das instituições governamentais, quer dizer, de baixa qualidade, inclusive por esses critérios, o que não seria legalmente permitido, mas que na prática ocorreu; fora o fato do favorecimento aos grandes fundos de investimentos, sobretudo estrangeiros, que se tornaram os maiores acionistas das 3 grandes empresas educacionais aqui estudadas.

Se a expansão do ensino superior, analisada no âmbito dos limites estabelecidos para este trabalho, deu-se de forma majoritária no segmen-

to particular do setor privado (pois também houve crescimento para o setor público), uma das consequências associadas a esse fenômeno correspondeu ao aumento do tratamento da educação como mais uma mercadoria.

Diante dos parâmetros competitivos das regras mercadológicas, tem-se observado uma maior uniformização das políticas de financiamento, de avaliação, de currículo, de formação de professores, etc., em meio às mudanças no ensino superior do país nas duas últimas décadas.

Algumas dessas medidas se fizeram associar, por exemplo, com parte das prerrogativas e das metas defendidas por certos organismos internacionais que, como foi colocado, acabaram por dialogar com a forte confluência de ideologias associadas aos modelos nacionais, do que numa efetiva imposição feita de cima para baixo, o que obviamente não quer dizer que não tenha havido e não haja oposições e resistências a esses fatores.

Mas sob os critérios do individualismo, da competição, da competência, da eficiência, da eficácia, ou da flexibilidade, que geralmente procuram atender às exigências dos mercados de trabalho, sob o discurso da qualidade produtiva (o que nem sempre ocorre, ao contrário, muitas vezes falha), a educação passou a ter cada vez mais importância nos contextos sociais.

Um dos principais objetivos dos processos educacionais seria o de preparar a formação de uma mão de obra mais qualificada, e por isso também uma das justificativas para a ampliação do acesso ao ensino superior, em especial no segmento particular do setor privado, pois no setor público, os custos para a sua manutenção são quase sempre maiores, dado o compromisso, em várias IES (no caso das universidades), com a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em meio, muitas vezes, a esses mais baixos dispêndios aparecem um dos atrativos mais importantes para que os estudantes possam vir a se matricular numa das IES do setor privado, em especial naquelas do segmento particular do setor privado, onde os preços das mensalidades, diante dos ambientes fortemente competitivos, são geralmente menores e

podem ser pagos por parte de seu público alvo, como no caso das 3 companhias que foram selecionadas para serem analisadas neste trabalho.

Além dessas estratégias, muitas outras passaram a ser adotadas pela Anhanguera, pela Estácio e pela Kroton na primeira década do século XXI, as quais permitiram o considerável crescimento para todas elas no período de 2007 a 2012. Como exemplos, citam-se as novas estratégias de gestão corporativa associadas às grandes empresas, onde uma delas correspondeu à inserção da comercialização de parte do capital social de todas elas nas bolsas de valores do Brasil e também dos Estados Unidos.

Essa profissionalização da gestão empresarial das grandes empresas educacionais – e inclusive de algumas estrangeiras que tem importante atuação no país –, transformou-se no ponto central para as suas administrações, a fim de buscar a consolidação da marca em variadas regiões do território nacional, de criar o constante aumento de valor para os ativos das companhias (em especial no mercado acionário), bem como, segundo as suas propagandas, oferecer ainda um ensino de “qualidade”.

A valorização dos ativos tem como meta central o curto prazo, conforme os resultados dos exercícios trimestrais de produtividade e os direitos de propriedade, e mesmo com as intempéries do mercado financeiro, sobretudo daquelas que partem dos países centrais, constatou-se um expressivo aumento das estimativas de preço de mercado para as 3 companhias selecionadas, no período delimitado, de forma que as transações de aquisições se constituíram nas principais operações para proporcionar os seus crescimentos operacionais e financeiros.

Fora essas transações, algumas outras estratégias têm sido usadas para tentar conseguir a valorização do preço das ações das companhias educacionais em curto prazo, como a sua recompra no mercado financeiro ou o seu uso como mecanismo de troca nas negociações com outras empresas.

Ainda, a contratação dos CEOs e a capacitação de suas equipes executivas, os quais geralmente são favorecidos com as opções de compra ou a subscrição de ações, a preços mais atraentes, e que não raras vezes

pouco entendem das questões educacionais propriamente ditas. Os gastos financeiros destinados aos pagamentos dos administradores, de 2007 a 2012, cresceu de forma exponencial para as 3 companhias.

Com o objetivo de elevar as suas economias de escala, a fim de aumentar as margens de lucro, a Anhanguera, a Estácio e a Kroton foram submetidas a um intenso processo de integração da gestão empresarial e acadêmica nas suas unidades de ensino - majoritariamente compostas de faculdades e de centros universitários, já que as universidades são mais caras -, espalhadas pelo território nacional, o que para as companhias foi colocado como sinônimo de qualidade na gestão corporativa e educacional.

Ainda nesse sentido, outras duas táticas utilizadas para aumentar os ganhos de produtividade corresponderam à demissão de parte de seus quadros docente e administrativo, o que foi verificado para as 3 companhias, principalmente depois das aquisições realizadas no período observado, além da produção de matérias didáticos padronizados e em larga escala.

Em 2011, a Anhanguera, depois de se beneficiar com a titulação de parte de seu quadro docente de mestres e de doutores, para obter o reconhecimento de seus cursos nas avaliações promovidas pelas instituições governamentais, dispensou um número significativo desses funcionários, para contratar outros com o título de especialistas e salários mais baixos.

Com a suposta função de também melhorar a qualidade de vida de seu público alvo, conforme amplamente divulgado nos documentos das relações com investidores das 3 companhias, as mesmas ainda buscaram tornar os seus produtos, os seus serviços e a sua relação com os seus clientes mais atraentes, tanto para aqueles na área educacional quanto na financeira, mediante novas e amplas estratégias de *marketing* e de propaganda.

Quanto à questão financeira, ao se constituírem como empresas de capital aberto, a Anhanguera, a Estácio e a Kroton passaram a ficar submetidas aos processos de regulação do CMN, do BACEN, da CVM, de diversos instrumentos legislativos nacionais específicos, das normas

internacionais de contabilidade, fora os seus próprios estatutos, bem como às regras de governança corporativa da BM&FBovespa.

De 2007 a 2012, todas as 3 companhias acabaram por migrar para o segmento mais elevado das práticas de governança corporativa estabelecidas pela BM&FBovespa, ou seja, o Novo Mercado, o qual exige o emprego de uma série de regras societárias que aumentam os direitos dos acionistas, além do uso de uma política de divulgação das informações mais ampla e transparente.

Quando a Anhanguera, a Estácio e a Kroton foram destacando a ampliação dos seus compromissos com os projetos de responsabilidade social, ao longo dos exercícios sociais analisados, de forma contraditória também cresceu consideravelmente os seus envolvimento com as questões jurídicas de natureza cível, fiscal e trabalhista, tendo em conta principalmente as aquisições realizadas, bem como a preocupação com a ampliação das margens de lucro feita, também, com a demissão de funcionários.

Outro item de fundamental importância para o crescimento operacional e financeiro das 3 companhias consistiu nas alternativas adotadas para a arrecadação de recursos sobre o capital próprio. O que recebeu maior destaque foi o IPO e as OPAs, que tiveram como principais agentes os investidores estrangeiros, mas também cabe ressaltar as emissões de debêntures, de notas promissórias (apenas para a Anhanguera), além de empréstimos e de financiamentos junto a algumas grandes instituições financeiras.

Essas opções de arrecadação financeira sobre o capital próprio possibilitaram para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton uma soma de recursos de quase R\$ 6,5 bilhões, de 2007 a 2012, cuja aplicação foi direcionada para as aquisições realizadas, bem como para a expansão e as melhorias das unidades de ensino já existentes.

Assim, das 144 aquisições e fusões realizadas no âmbito do ensino superior privado brasileiro, no período destacado, 78 (aproximadamente 54,2%) foram feitas pelas companhias citadas acima, tendo sido a

Anhanguera a que operacionalizou o maior número de transações, mas não a que dispôs a maior quantia de recursos financeiros, o que ficou a cargo da Kroton. Contudo, nem todas as aquisições geraram valor para as companhias, já que algumas delas levaram ao prejuízo e acabaram sendo alienadas.

No que tange ao número de alunos, se as 144 aquisições e fusões envolveram cerca de 1.963.170 estudantes nas negociações, de 2007 a 2012, os números para a Anhanguera, a Estácio e a Kroton chegaram a aproximadamente 680.600 alunos, ou 34,7% do total.

Mesmo que a Anhanguera, em 2012, ainda tivesse apresentado o maior número de alunos, a Kroton praticamente já a havia alcançado, sobretudo pelas aquisições que realizou de grandes IES no campo do ensino a distância.

Conforme foi colocado, para essa modalidade de ensino, mais do que no ensino presencial, observou-se um intenso processo de oligopolização das matrículas, ao levar em consideração as 3 companhias, com mais de 40,0% de todas elas, em 2012, mas com especial consideração para a Kroton, detentora de quase 25,0% desse mercado no país. No ensino presencial, a Anhanguera, no referido ano, mostrou o maior número de estudantes, seguida pela Estácio.

Dessa forma, o relevante crescimento das matrículas nas 3 companhias, segundo as análises dos 6 exercícios sociais selecionados, mediante as aquisições que foram feitas, permitiu também a expansão dos seus números de câmpus e de polos pelo território nacional, com maior intensidade para a Kroton e a Anhanguera, já que a Estácio adotou uma tática de crescimento mais moderada, quando comparada às duas primeiras.

Como resultados nos dados financeiros das 3 companhias, constatou-se uma significativa expansão das suas Receitas Brutas, das Receitas Líquidas, das Receitas das Mensalidades, dos Custos dos Serviços Prestados, dos Lucros Brutos, dos Lucros Líquidos (apesar das fortes oscilações nessa rubrica, conforme o ano), dos Empréstimos e Financiamentos, além dos seus Patrimônios Líquidos.

O trabalho ainda evidenciou ao longo dos exercícios sociais, como acabou ocorrendo as reestruturações societárias da Anhanguera, da Estácio e da Kroton. Com a dispersão acionária das 3 companhias no Novo Mercado da BM&FBovespa, os seus principais acionistas passaram a ser fundos de investimentos e, para o caso das duas últimas, estrangeiros.

Essa é uma característica que merece atenção especial, pois com a constituição desses fundos como os principais acionistas das companhias selecionadas, bem como de qualquer outra, e não só na esfera educacional, a busca por resultados financeiros em curto prazo provavelmente se torna ainda mais desejada, o que pode exigir a necessidade de parcerias entre esses tipos de investidores, a fim de constituírem maiorias nas decisões das Assembleias Gerais, para direcionar as decisões centrais da administração empresarial e atingir os ganhos esperados.

Por fim, quando se falou no incentivo ao crescimento do ensino superior no país, que ocorreu de forma mais intensa no período de 1999 a 2004, foi depois dessa fase que algumas IES obtiveram os mecanismos para a sua rápida expansão, principalmente após a incorporação das novas estratégias de gestão corporativa e o diálogo mais estreito com o mercado financeiro.

Isso fez com que no Brasil, pelo menos até 2012, pudessem se estruturar algumas das maiores IES privadas com fins lucrativos de todo o planeta, num curto espaço de tempo, mediante incentivos públicos e privados diversos, onde a tendência de oligopolização, particularmente no que se referem às matrículas, que pôde ser constatada, provavelmente irá se acentuar nos próximos anos, ao reforçar e ampliar os laços entre educação e mercadoria.

## Referências

- ABRUCIO, F. L. Os Barões da federação. **Lua Nova**, nº. 33, São Paulo, ago. 1994, p. 165-190. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000200012>>. Acesso: 10 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública**, vol. 41, nº spe., Rio de Janeiro, 2007, p. 67-86. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>>. Acesso: 05 jan. 2011.
- ADRIÃO, T; PERONI, V. **Público e privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, 127p.
- AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p.707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- AGUIAR, V. **Ampliação e diversificação do acesso no ensino superior: a formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010)**. 224p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.
- ALFINITO, S. **Educação superior no Brasil: Análise do histórico recente (1994-2003)**. Brasília: Inep/MEC, 2007, 93p. (Série documental Relatos de Pesquisa Nº 36). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2013.
- ALMEIDA, W. M. de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. 294p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- 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, ago. 2011. Disponível em: <[www.uniesp.edu.br/revista/revista5/pdf/29.pdf](http://www.uniesp.edu.br/revista/revista5/pdf/29.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2012.

ALONSO, O. **Saiba o que são private equity, venture capital e capital semente.** Economia iG, 10 set. 2010, 1 p. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/mercados/saiba-o-que-sao-private-equity-venture-capital-e-capital-semente/n1237772600206.html>> <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, vol. 31, nº 113, Campinas, oct./dec. 2010, p. 1.319-1.335. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 13, n. 3, nov. 2008, p. 647-680. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/o3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/o3.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2013.

---

\_\_\_\_\_. O financiamento das universidades brasileiras e as assimetrias regionais: um estudo sobre o custo do aluno. In: CHAVES, V. L. J. C.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. Belém-PA: Editora Universitária UFPA, 2008, p. 127-152.

---

\_\_\_\_\_. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 4, nº 3, Blumenau, set./dez. 2009, p. 321-336. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/issue/view/147/showToc>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, F. B. de. O PROUNI e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/o8.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/o8.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2012.

AMORIM NETO, O.; CORTEZ, B. F.; PESSOA, S. de A. Redesenhando o mapa eleitoral do Brasil: uma proposta de reforma política. **Opinião Pública**, vol. 17, nº 1, Campinas, June, 2011, p. 45-75. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762011000100002>>. Acesso: 13 dez. 2011.

ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A. **Anúncio de encerramento da oferta pública primária e secundária de certificados de depósitos de ações (Units)**. 19 mar. 2007a, 1p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

**. Comunicado ao Mercado.**

8 out. 2007b, 1p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

**. Comunicado ao Mercado.**

12 dez. 2007c, 1p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

**. Anhanguera reporta crescimento de 325,2% no Lucro Líquido Ajustado e de 198,4% no EBITDA Ajustado no ano de 2007.** 2008a, 15p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

**. Anúncio de início de distribuição pública primária de certificados de depósitos de ações (“Units”) de emissão da Anhanguera Participações S.A.** 2008b, 7p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**. Comunicado ao mercado.**

31 de janeiro de 2008c, 1p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**. Comunicado ao mercado.**

3 de maio de 2008d, 1p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**. Comunicado ao mercado.**

1 de setembro de 2008e, 1p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**. Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2007.** 2008f, 90p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

**. Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2008.** 2009a, 107p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

**Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2009.** 2010a, 124p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

**Comunicado ao mercado.**  
7 de julho de 2010a, 2p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**Comunicado ao mercado.**  
15 de dezembro de 2010b, 2p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**Comunicado ao mercado.**  
15 de dezembro de 2010c, 3p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2010.** 2011d, 164p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

**Formulário de referência para o ano de 2010.** 2011e, 468p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

**Anhanguera Educacional reporta crescimento de 24,9% na receita líquida e 13,7% no Ebitda em 2011.** 2012a, 34p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

**Comunicado ao mercado.**  
11 de agosto de 2012b, 2p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

---

**Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2011.** 2012c, 151p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência para o ano de 2011.** 2012d, 558p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2012.** 2013a, 129p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Estatuto social da Anhanguera Educacional Participações S.A.** 21 mai. 2013b, 23p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência para o ano de 2012.** 2013c, 729p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Relatório de responsabilidade social de 2012.** 2013d, 47p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Resultado 4T 2012.** 2013e, 18p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 11 jun. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Código de conduta.** 2014, 27p. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

ANDREZO, A. F.; LIMA, I. S. **Mercado financeiro.** 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007, 367p.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000, 200p.

---

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** - [2.ed., 10.reimpr. ver. e ampl.]. - São Paulo, SP: Boitempo, 2009, 258p.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Trad. C. E. F. Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979, 288p.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder.** Trad. M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201p.

ARIENTI, P. F. F.; INÁCIO, J. M. Instabilidade, desregulamentação financeira e a crise do sistema financeiro atual. **Cadernos Cedec**, nº 90 (Edição especial Cedec/INCT-INEU), nov. 2010, p. 1-22. Disponível em: <[www.cedec.org.br/files\\_pdf/CAD90.pdf](http://www.cedec.org.br/files_pdf/CAD90.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2013.

ARRETCHE, M. T. da S. Continuidades e descontinuidades da federação brasileira: de como 1988 facilitou 1995. **Dados**, vol. 52, nº 2, Rio de Janeiro, jun. 2009, p. 377-423. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582009000200004>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? **Dados**, vol. 53, nº 3, Rio de Janeiro, jul./set. 2010, p. 587-620. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582010000300003>>. Acesso: 05 jun. 2011.

ARTURI, C. S. O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro. **Rev. Sociol. Polit.**, nº 17, Curitiba, Nov. 2001, p. 11-31. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782001000200003>>. Acesso: 30 abr. 2010.

ASSAF NETO, A.; LIMA, F. G. **Investimento em ações: guia teórico e prático para investidores.** Ribeirão Preto (SP): Inside Books, 2008, 232p.

ATCON, R. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira.** Rio de Janeiro: MEC, 1966, 124 p.

AVILA, S. de F. O. de. **Mercantilização do ensino superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior.** 251p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BACHA, E. L.; OLIVEIRA FILHO, L. C. (Orgs.). **Mercado de capitais e crescimento econômico.** Rio de Janeiro/São Paulo: Contra Capa Livraria/ANBID, 2005, 416p.

\_\_\_\_\_. **Mercado de capitais e dívida pública: tributação, indexação e alongamento.** Rio de Janeiro/São Paulo: Contra Capa Livraria/ANBID, 2007, 404p.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. **Educ. Soc.**, vol. 25, nº 89, Campinas, set./dez. 2004, p. 1.105-1.126. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, DC: Banco Mundial, 1994. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/education/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd\\_lessons\\_Sp.pdf](http://siteresources.worldbank.org/education/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_Sp.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **La educación superior em los países en desarrollo: peligros y promesas.** Washington, DC: Banco Mundial/UNESCO, 2000, 161p. Disponível em: <[www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf](http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária.** Washington, DC, 2002. Disponível em: <[siteresources.worldbank.org/.../Resources/.../CKS-spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/.../Resources/.../CKS-spanish.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprendizaje permanente en la economia global: desafios para lós países en desarrollo.** Washington, DC: Banco Mundial, 2003, 182p.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 13, nº 39, Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2008, p. 423-436. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado.** Brasília, INEP, 2008, 77p. Disponível em: <[ww.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4326](http://ww.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4326)>. Acesso em: 13 jul. 2012.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas.** São Paulo: Xamã, 2011, p 75-87.

BARROS, B. T. de (Org.). **Fusões, aquisições e parceria.** São Paulo: Atlas, 2001, 185p.

\_\_\_\_\_. **Fusões e aquisições no Brasil.** São Paulo: Atlas, 2003, 233p.

- BARROS, R. *et al.* Determinantes da queda na desigualdade de renda no Brasil. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA**, Texto para Discussão nº 1.460, Brasília, jan. 2010, p. 01-49. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1460.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1460.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2011.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, 304p.
- BELLUZZO, L. G. de M. Dinheiro e as Transfigurações da Riqueza. In: TAVARES, M. da C.; FIORI, J. L. (Org.). **Poder e Dinheiro: Uma Economia Política da Globalização**. Editora Vozes, 1997, p. 151-193.
- BENNETT, D. L.; LUCCHESI, A. R.; VEDDER, R. K. For-Profit Higher Education: Growth, Innovation and Regulation. **Center for College Affordability and Productivity**, Washington, DC, 2010, p. 1-60. Disponível em: <[http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/ForProfit\\_HigherEd.pdf](http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/ForProfit_HigherEd.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2013.
- BERTOLIN, J. C. G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educ. Pesqui.**, vol. 37, nº 2, São Paulo, may/aug. 2011, p. 237-248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200002>>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- BOITO JR, A. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polit.**, nº 28, Curitiba, June 2007, p. 57-73. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782007000100005>>. Acesso: 30 abr. 2011.
- BOLLMANN, M. da G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, nº 112, p. 657-676, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- BONVENTTI, R. C. Avanço verde-amarelo. **Ensino Superior**, São Paulo, nº 119, ago. 2008. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12195>>. Acesso em: 15 out. 2009.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. M. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 251p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Trad. R. Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975, 303p.

BRAGA, R. **As classes C e D chegam ao ensino superior**. Hoper Educação, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/artigo-hoper.php?id=8>>. Acesso em 07 mai. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Inflação inercial e Plano Cruzado. **Revista de Economia Política**, São Paulo, vol. 6, n.º 3, p.09-24, julho-setembro/1986. Disponível em: <[www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=217](http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=217)>. Acesso: 03 mai. 2011.

---

\_\_\_\_\_. Os dois congelamentos de preços no Brasil. **Revista de Economia Política**, São Paulo, vol. 8, n.º 4, p.48-66, outubro-dezembro/1988. Disponível em: <[www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=934](http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=934)>. Acesso: 03 mai. 2011.

---

\_\_\_\_\_. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. **São Paulo Perspec.**, vol. 20, n.º 3, São Paulo, Jul./Set. 2006, p.05-24. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=1746>>. Acesso em: 10 de ago. 2011.

---

\_\_\_\_\_. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, 23 (66), p.07-23, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRITO, G. A. S.; BATISTELLA, F. D.; FAMÁ, R. Fusões e aquisições no setor bancário: avaliação empírica do efeito sobre o valor das ações. **R. Adm.**, vol. 40, n.º 4, São Paulo, out./dez. 2005, p. 353-360. Disponível em: <[www.rausp.usp.br/download.asp?file=V4004353.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=V4004353.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CABRITO, B. G. Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades. In: MANCIBO, D. *et al* (Orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009, p 35-59.

CAMARGO, A. M. M. de; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Orgs.). **Ensino superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008, p.215-234.

CAMARGOS, M. A.; BARBOSA, F. V. Eficiência informacional do mercado de capitais brasileiro pós-Plano Real: um estudo de eventos dos anúncios de fusões e aquisições. **R. Adm.**, vol. 41, nº 1, São Paulo, jan./mar. 2006, p. 43-58. Disponível em: <[www.rausp.usp.br/download.asp?file=V4101043.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=V4101043.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2013.

---

\_\_\_\_\_. Fusões e aquisições de empresas brasileiras: criação de valor e sinergias operacionais. **RAE**, São Paulo, v.49, n.2, abr./jun. 2009, p. 206-220. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75902009000200007.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902009000200007.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2013.

---

\_\_\_\_\_. Fusões e aquisições de empresas brasileiras: sinergias operacionais, gerenciais e rentabilidade. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, vol. 21, nº 1, Belo Horizonte, jan./mar. 2010, p. 69-99. Disponível em: <[redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=197014462004](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=197014462004)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CANO, W. **Soberania e Política Econômica na América Latina**. São Paulo, Editora UNESP, 2000, 584p.

CARCANHOLO, M. D. **Abertura externa e liberalização financeira: impactos sobre crescimento e distribuição no Brasil dos anos 90**. 251 p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CARNEIRO, R. de M.; MATIJASCIC, M. (Orgs.). **Desafios do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA, 2011, 184p.

CARVALHO, C. E. O Plano Collor no debate econômico brasileiro. **Pesquisa e Debate**, SP, vol. 11, nº 1 (17), 112-151, 2000. Disponível em: <[revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/viewFile/11991/8683](http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/viewFile/11991/8683)>. Acesso: 03 mai. 2011.

---

\_\_\_\_\_. O fracasso do Plano Collor: erro de concepção ou de execução? **Economia**, Niterói (RJ), vol. 4, nº 2, p. 283-331, jul/dez. 2003. Disponível em: <[www.anpec.org.br/revista/vol4/v4n2p283\\_331.pdf](http://www.anpec.org.br/revista/vol4/v4n2p283_331.pdf)>. Acesso: 03 mai. 2011.

CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2012.

- 
- \_\_\_\_\_. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 457p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011a.
- 
- \_\_\_\_\_. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? **34<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011b, p. 1-20. Disponível em: <[www.anped11.uerj.br/indexatual.html](http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html)>. Acesso em: 07 abr. 2013.
- 
- \_\_\_\_\_. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **35<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012, p. 1-15. Disponível em: <[www.anped11.uerj.br/35/GT11-2301\\_int.pdf](http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2301_int.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2013.
- CARVALHO, C. H. A. de; LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o ProUni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, 16(40), 93-104, 2005. Disponível em: <[www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40arto6.pdf](http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40arto6.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2013.
- CARVALHO, D. Bolsa de valores - A resistência das empresas - Ainda é pequeno número de empresas de capital aberto. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), ano 7, Edição 58, fev. 2010, p. 1-5. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1271:reportagens-materias&Itemid=39](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1271:reportagens-materias&Itemid=39)>. Acesso em: 20 set. 2011.
- CASTELO, R. (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, 212 p.
- CASTRO, G.; MARIZ, R. **Faculdades de má qualidade continuam na lista do PROUni**. CMNews. 21 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=62128>>. Acesso em: 12 mai. 2014.
- CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, vol. 26, n<sup>o</sup> 92, Campinas, oct. 2005, p. 841-858, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300007>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1935/193520514005.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev.**, n. 28, Curitiba, jul./dez. 2006, p. 125-140. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F.. Política educacional, mudanças o mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, vol. 22, nº 75, Campinas, ago./2001, p. 67-83. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, vol. 31, nº 111, Campinas, abr./jun. 2010, p. 481-500. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Trad. S. F. Foá. São Paulo: Xamã, 1996, 335p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. Trad. C. C Cacciocarro; L. Leiria; S. Foá; V. C. da Paz. São Paulo: Xamã, 1998, 334p.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A finança mundializada**. Trad. Rosa Maria Marque e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005, 255p.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002, 192p.

CMCONSULTORIA. **Fusões e aquisições no ensino superior: análise do cenário 2007 a 2011**. 2012. Disponível em: <[www.cmconsultoria.com.br/arquivos/ResumoAquisicoesIES.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/ResumoAquisicoesIES.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Fusões e aquisições no ensino superior: panorama 2007-2014**. 2014, p. 1-8. Disponível em: <[www.cmconsultoria.com.br](http://www.cmconsultoria.com.br)>. Acesso em: 16 mai. 2014.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Rev. Sociol. Polit.**, nº 25, Curitiba, nov. 2005, p. 83-106. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS (CVM). **Instrução CVM nº 358, de 3 de janeiro de 2002**. Dispõe sobre a divulgação e uso de informações sobre ato ou fato relevante relativo às companhias abertas, disciplina a divulgação de informações na negociação de valores mobiliários e na aquisição de lote significativo de ações de emissão de companhia aberta, estabelece vedações e condições para a negociação de ações de companhia aberta na pendência de fato relevante não divulgado ao mercado, revoga a Instrução CVM nº 31, de 8 de fevereiro de 1984, a Instrução CVM nº 69, de 8 de setembro de 1987, o art. 3º da Instrução CVM nº 229, de 16 de janeiro de 1995, o parágrafo único do art. 13 da Instrução CVM 202, de 6 de dezembro de 1993, e os arts. 3º a 11 da Instrução CVM nº 299, de 9 de fevereiro de 1999, e dá outras providências. Comissão de Valores Mobiliários. São Paulo, SP: CVM, 2002a, 17 p. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Recomendações da CVM sobre governança corporativa**. Comissão de Valores Mobiliários. São Paulo, SP: CVM, 2002b, 11 p. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Instrução nº 391, de 16 de julho de 2003**. Dispõe sobre a constituição, o funcionamento e a administração dos Fundos de Investimento em Participações. Comissão de Valores Mobiliários. São Paulo, SP: CVM, 2003a, 18 p. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Instrução nº 400, de 29 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre as ofertas públicas de distribuição de valores mobiliários, nos mercados primário ou secundário, e revoga a Instrução CVM nº 13, de 30 de setembro de 1980, e a Instrução CVM nº 88, de 3 de novembro de 1988. São Paulo, SP: CVM, 2003b, 102 p. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Transformación productiva con equidad**. Santiago, Chile, 1990, 192p. Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/4371/lcg1601e.htm>>. Acesso: 20 de mai. 2009.

CONTEE. O aprofundamento da mercantilização da educação. **Revista Conteúdo**, nº 7, p. 18-23, agosto 2010. Disponível em: <[http://www.contee.org.br/noticias/contee/pdf/revistaconteudo\\_n7.pdf](http://www.contee.org.br/noticias/contee/pdf/revistaconteudo_n7.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, vol. 25, nº 88 - especial, Campinas, oct. 2004, p. 677-701. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>>. Acesso: 07 abr. 2013.

COSTA, F. L. O. O Estado neoliberal e a promulgação da educação enquanto mercadoria. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, nº 2, p. 413-426, nov. 2012. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso: 19 de fev. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Federalismo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as políticas de Fundos contábeis para o financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2013, 219p.

COSTA, K. da S. **Transnacionalização da educação superior: reflexos do Acordo Geral de Comércio de Serviços na regulação normativa da educação superior brasileira**. 92p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COUTINHO, L. G.; BELLUZZO, L. G. de M. Desenvolvimento e estabilização sob finanças globalizadas. **Economia e Sociedade**, vol. 7, Campinas, dez. 1996, p. 129-54. Disponível em: <[www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=452&tp=a](http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=452&tp=a)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, 332p.

---

\_\_\_\_\_. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? **Avaliação/Rede de avaliação institucional da educação superior**, Campinas, vol. 2, nº 4, 1997, p. 13-24. Disponível em: <[educa.fcc.org.br/pdf/aval/vo2no4/vo2no4ao4.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/vo2no4/vo2no4ao4.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2014.

---

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, vol. 24, nº 82, Campinas, abr. 2003, p. 37-61. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educ. Soc.**, vol. 25, nº 88 - Especial, Campinas, oct. 2004, p. 795-817. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>>. Acesso: 07 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, vol. 28, nº 100, Campinas, oct. 2007, p. 809-829. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

CYSNE, R. P. Plano Collor: contrafactualidade e sugestões sobre a condução da política monetária fiscal. **R. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, 45(espec.), p. 382-395, jan. 1991. Disponível em: <<http://www.fgv.br/professor/rubens/HOMEPAGE/publica%C3%A7%C3%B5es/Artigos%20Publicados/Plano%20Collor%20Contrafactualidade%20e%20Sugestoes.pdf>>. Acesso: 03 mai. 2011.

DALE, R. Marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Thurler, V. P.; Silva, T. T. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999, p. 137-168.

DIAS, M. A. R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, nº 84, set. 2003, p. 817-838. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a05v2484.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a05v2484.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: MANCEBO, D. *et al* (Orgs.). **Política e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p 97-116.

\_\_\_\_\_. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011, p 17-41.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 234-252, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturas de uma política. **Educ. Soc.**, vol. 31, nº 112, Campinas, jul./set. 2010, p. 677-705. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, D. *et al* (Orgs.).

**Política e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p 08-24.

DURHAM, E. R. Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta.

**Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES)**, Documento de Trabalho 1/98, São Paulo, 1998, p. 1-69. Disponível em: <nupps.usp.br/downloads/docs/dt9801.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo soc.**[online]. 1999, vol. 11, nº 2, p. 231-254. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>>. Acesso: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no Brasil: público e privado. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES)**, Documento de Trabalho 3/03, São Paulo, 2003, p. 1-45. Disponível em: <nupps.usp.br/downloads/docs/dto303.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. A qualidade do ensino superior. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, vol. 2, nº 1, p. 9-14, jan./jul. 2009. Disponível em: <[www.unid.br/old/revista\\_educacao/pdf/.../3-Rev\\_v2n1\\_Eunice.pdf](http://www.unid.br/old/revista_educacao/pdf/.../3-Rev_v2n1_Eunice.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos (CEBRAP)**, 88, São Paulo, vol. 2010, p. 153-179. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

ELDER, A. **Aprenda a operar no mercado de ações: come into my trading room.** Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006, 317p.

ERTHAL, J. M.; PEROZIM, L. O ensino vai à Bolsa. **Carta Capital**, edição nº 466. 14 out. 2007. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=28147>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A. **Anúncio de início da oferta pública de distribuição primária e secundária de Units de Emissão da Estácio Participações S.A.** 2007a, 1p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

---

. **Prospecto definitivo de oferta pública de distribuição primária e secundária de Units de emissão da Estácio Participações**, 2007b, 593p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2007**. 2008a, 52p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Informações anuais para o ano de 2007**. 2008b, 218p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2008**. 2009a, 116p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Informações anuais para o ano de 2008**. 2009b, 273p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Relatório de responsabilidade social**. 2009c, 65p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

---

. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2009**. 2010a, 66p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2010**. 2011a, 118p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

. **Formulário de referência para o ano de 2010**. 2011b, 311p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2011.** 2012a, 131p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 2011.** 2012b, 137p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2012.** 2013a, 121p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência para o ano de 2012.** 2013b, 383p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 2012.** 2013c, 45p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Código de ética e conduta.** 2014a, 34p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Estatuto Social da Estácio Participações S.A.** 27 mai. 2014b, 22p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência para o ano de 2013.** 2014c, 386p. Disponível em: <<http://www.estacioparticipacoes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 161-182.

FERREIRA, K. T. **Prouni: trajetórias.** 166p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FIORI, J. L. Estado de Bem-Estar social: padrões e crises. **Physis**, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 2, p. 129-147, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 20 fev. 2010.

- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 85-121.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de. Avaliação institucional: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUPA, 2008, p. 389-408.
- FORTUNA, E. **Mercado financeiro: produtos e serviços**. 18ª Ed - Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011, 1024p.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Trad. L. Carli. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 187p.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, 231p.
- \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 230p.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, vol. 24, nº 82, Campinas, abr. 2003, p. 93-130. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>> Acesso: 14 mar. 2010.
- GARAGORRY, J. A. S. **Economia e política no processo de financeirização do Brasil (1980-2006)**. 317 p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Thurler, V. P.; Silva, T. T. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999, 303p.
- GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez Editora; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002, 275p.
- GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1995, 205p.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 204p.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 3ª Triagem. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000, 169p.

GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 31, nº 112, p. 895-917, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

GOMES, F. G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, v. 40, nº 2, Rio de Janeiro, mar./abr. 2006, p. 201-236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000200003>>. Acesso: 05 jun. 2010.

GOMES, M. F. Educação superior privada como serviço de utilidade pública. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 263-292, abr./jun. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a05.pdf)>. Acesso: 08 jul. 2012.

GONÇALVES, R. **Globalização e desnacionalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 237p.

GUILHERME, P.; GLENIA, F. **Faturamento de faculdades privadas cresce 30% em 2 anos, estima estudo**. iG, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html>>. Acesso: 16 mai. 2014.

GUIMARÃES, J. A crise do paradigma neoliberal e o enigma de 2002. **São Paulo Perspec.**, vol. 15, nº 4, São Paulo, Oct./Dec. 2004, p.136-144. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000400015>>. Acesso: 30 abr. 2010.

GUTTMANN, R. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, nº 82: novembro 2008, p. 11-33. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000300001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000300001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 31 mar. 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 19ª ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2010, 349p.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2011, 235p.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão.** Trad. A. M. Capovilla; J. I. Stelle. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984, 169p.

HESSEL, C. G.; MARREY, F. Investindo em educação. **Capital Aberto**, ano 5, n° 49, set. 2007, p. 52-56. Disponível em: <[http://www.capitalaberto.com.br/ler\\_artigo.php?pag=2&sec=4&i=1561](http://www.capitalaberto.com.br/ler_artigo.php?pag=2&sec=4&i=1561)>. Acesso em: 20 set. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA (IBGC). **Código das melhores práticas de governança corporativa.** 4ª ed. Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. São Paulo, SP: IBGC, 2009, 73 p. Disponível em: <<http://www.ibgc.org.br>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

KINSER, K. The quality-profit assumption. **International Higher Education**, n° 71, Boston, EUA, spring, 2013, p. 1-5. Disponível em: <[https://htmlbprod.bc.edu/prd/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:Po\\_CONTENT\\_ID:119708](https://htmlbprod.bc.edu/prd/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:Po_CONTENT_ID:119708)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo Perspec.**, vol. 15, n° 4, São Paulo, Oct./Dec. 2001, p. 03-12. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000400002>>. Acesso: 30 abr. 2010.

KPMG. **Pesquisa de fusões e aquisições.** 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Disponível em: <<https://www.kpmg.com/br>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Comunicado ao mercado.** 16 ago. 2007a, 1p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Comunicado ao mercado.** 5 dez. 2007b, 1p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Prospecto definitivo de distribuição pública primária e secundária de certificados de depósito de ações (“Units”) de emissão da Kroton Educacional S.A.** 19 jul. 2007c, 623p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Comunicado ao mercado.** 7 fev. 2008a, 1p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Comunicado ao mercado.** 5 mar. 2008b, 1p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Divulgação dos resultados de 2007.** 2008c, 28p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de 2007.** 2008d, 61p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2008.** 2009a, 77p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Divulgação dos resultados de 2008.** 2009b, 28p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Plano de opção de compra de ações da Kroton Educacional S.A.** 2009c, 7p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Divulgação dos resultados de 2009.** 2010a, 32p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Demonstrações financeiras padronizadas para o ano de 2010.** 2011a, 181p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência de 2010.** 2011b, 147p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Release de resultados para o 4ºT de 2010.** 2011c, 29p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência de 2011.** 2012a, 428p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Relatório da administração para o ano de 2011.** 2012b, 97p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Release de resultados para o 4ºT de 2011.** 2012c, 36p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Demonstrações financeiras padronizadas.** 2013a, 97p. Disponível em: <[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=o&conta=28&tipo=32838](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=o&conta=28&tipo=32838)>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Estatuto social.** 5 mar. 2013b, 21p. Disponível em: <[http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=o&conta=28&tipo=32838](http://ri.kroton.com.br/kroton2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=o&conta=28&tipo=32838)>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Resultados para o 4ºT de 2012.** 2013c, 36p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

---

\_\_\_\_\_. **Formulário de referência de 2013.** 2014, 567p. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/ri/>>. Acesso: 29 mai. 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, vol. 31, nº. 112, Campinas, jul./set. 2010, p. 851-873. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

KUGELMAS, E.; SALLUM JR, B.; GRAEFF, E. Conflito Federativo e transição política. **São Paulo Perspec.**, vol. 3, nº 3, São Paulo, jul./set. 1989, p. 95-102. Disponível em: <<http://seade.sp.gov.br>>. Acesso: 20 ago. 2011.

KUGELMAS, E.; SOLA, L. Recentralização/Descentralização: dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90. **Tempo soc.**, vol. 11, nº 2, São Paulo, oct. 1999, p. 63-81, editado em fev. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000200005>>. Acesso: 20 ago. 2011.

LAMEIRA, V. de J. **Mercado de capitais brasileiro: uma introdução.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, 195p.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e Políticas sociais no neoliberalismo.** Trad. R. L. Contrera. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 148-181.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo; Goiânia: Xamã; Alternativa, 2003, p. 81-93.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. - 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2007, 408p.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p 41-63.

\_\_\_\_\_. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007, 206p.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál**, vol. 14, nº 1, Florianópolis, jan./jun. 2011, p. 86-94. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/.../17722](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/.../17722)>. Acesso em: 07 ago. 2012.

LIMONGI, F. A democracia no Brasil: presidencialismo, coalização partidária e processo decisório. **Novos estud. - CEBRAP**, nº 76, São Paulo, Nov. 2006, p. 17-41. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002006000300002>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, 163p.

MAGALHÃES, J. P. de A. *et al.* (Orgs.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, 423p.

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Orgs.). **Ensino superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008, p 55-70.

\_\_\_\_\_. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; (Orgs.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

MARQUES, M. S. B. O Plano Cruzado: teoria e prática. **Revista de Economia Política**, São Paulo, vol. 8, n.º 3, p. 101-130, jul./set. 1988. Disponível em: <[www.rep.org.br/pdf/31-7.pdf](http://www.rep.org.br/pdf/31-7.pdf)>. Acesso: 03 mai. 2011.

MARQUES, R. M.; FERREIRA, M. R. J. (Orgs.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea: uma análise dos governos Collor e Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010, 373p.

MARQUES, R. M.; MENDES, A. O social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Rev. Econ. Polit.**, vol. 26, n.º 1, São Paulo, jan./mar. 2006, p. 58-74. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572006000100004>>. Acesso: 05 jan. 2011.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.**, vol. 14, n.º 1, São Paulo, jan./mar. 2000, p. 41-60. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>>. Acesso: 07 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n.º 106, jan./abr. 2009, p. 15-35. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 29 jan. 2014.

MARTINS, R. M. de A. **Prouni: uma política de democratização do ensino superior?** 112p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MATIAS, A. B.; PASIN, R. M. A geração de sinergias e seus impactos na rentabilidade das empresas nos casos de fusões e aquisições. **R. Adm.**, São Paulo, v.36, n.1, jan./mar. 2001, p. 5-13. Disponível em: <[http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num\\_artigo=26](http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=26)>. Acesso em: 31 mar. 2013.

MÁXIMO, L. **Fies e Prouni já respondem por 31% de matrículas de universidades privadas**. CRUB, Brasília, 11 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/blog/2014/03/11/fies-e-prouni-ja-respondem-por-31-de-matriculas-de-universidades-privadas/>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008, 126p.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 313p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MIRANDA, J. C.; MARTINS, L. Fusões e aquisições de empresas no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, 14: (67-88), jun. 2000, Disponível em: <[www.eco.unicamp.br/.../downarq.php?id...](http://www.eco.unicamp.br/.../downarq.php?id...)>. Acesso em: 31 mar. 2013.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, vol. 31, n° 4 (124), p. 507-527, out./dez. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2013.

MORETTI, D. M. **A compatibilidade entre a lógica econômica e o ensino superior, após a Constituição Federal de 1988: o caso da Anhanguera Educacional Participações S.A.** 395p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOREY, A. The Growth of for-Profit Higher Education: Implications for Teacher Education. **Journal of Teacher Educational**, vol. 52, n° 4, New York, EUA, sep./oct. 2001, p. 300-311. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, vol. 30, n° 106, Campinas, Jan./Apr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100003>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educ. rev.**, n° 28, Curitiba, jul./dec. 2006, p. 107-124. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

---

\_\_\_\_\_. Internacionalização da educação superior no Brasil: análises a partir do censo de 2005. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUPA, 2008, p. 277-294.

NÉRI, F.. **MEC fecha Universidade Gama Filho e UniverCidade, no Rio**. Brasília, G1, 13 jan. 2014, 1 p. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/mec-descredencia-universidade-gama-filho-e-univercidade-no-rio.html>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Caracas- Venezuela/Porto Alegre - Brasil: Instituto Internacional para a educação superior na América Latina e no Caribe IESALC - Unesco, 2002, p 38-109.

NEVES, L. M. W. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p 137-150.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. N. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

NONATO, A. **Aumento das mensalidades em 2011 e 2012: o que significam estes números da Análise Setorial do Ensino Superior Privado?** Hoper Educação. 2012. Disponível em: <[http://www.hoper.com.br/bussola\\_educacional/julho2012/news\\_destaque.html](http://www.hoper.com.br/bussola_educacional/julho2012/news_destaque.html)>. Acesso em: 16 mai. 2014.

NUNES, E. de O. Desafios estratégicos da política pública: o ensino superior brasileiro. **RAP**, Edição Especial Comemorativa, Rio de Janeiro, 1967-2007, p. 103-47. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/ao8v41sp.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/ao8v41sp.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, 592p.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 64-104.

\_\_\_\_\_. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.)

**Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69-97.

OLIVEIRA, R. P. de. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI.** 120f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

---

\_\_\_\_\_. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, nº. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

OLSON, M. **A lógica da ação coletiva: bens públicos e a lógica da teoria dos grupos.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, 208p.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. **29ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2006, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

PALLADINO, B. E. **Na onda das ações: a matemática e a saúde do seu lucro com ações.** São Paulo: Saraiva, 2008, 214p.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma Escola do Tamanho do Brasil.** 2002. Disponível em: <[http://www.pt-pr.org.br/documentos/pt\\_pag/PAG%202004/PROGRAMAS%20DE%20GOVERNO/Programa%20de%20Governo%202002.PDF](http://www.pt-pr.org.br/documentos/pt_pag/PAG%202004/PROGRAMAS%20DE%20GOVERNO/Programa%20de%20Governo%202002.PDF)>. Acesso em: 20 out. 2009.

---

\_\_\_\_\_. **Um Brasil para Todos. Crescimento, Emprego e Inclusão Social.** 2002. Disponível em: <<http://www.construindounovobrasil.com.br/images/downloads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

PAULOS, J. A. **A lógica do mercado de ações: uma análise prática do funcionamento das bolsas de valores.** Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 218p.

PEIXOTO, M. do C. de L. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCIBO, D.; FAVERO, M. de L. de A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 171-187.

---

\_\_\_\_\_. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; (Orgs.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p 29-35.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.

PINTO JR, H. Q.; IOOTY, M. Avaliando os impactos microeconômicos das fusões e aquisições nas indústrias de energia no mundo: uma análise para a década de 90. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.25, n.4 (100), out./dez. 2005, p. 439-453. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572005000400008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572005000400008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 07 fev. 2013.

PIO, C. A estabilização heterodoxa no Brasil: idéias e redes políticas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, vol. 16, n.º 46, p. 29-54, jun. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n46/ao2v1646.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n46/ao2v1646.pdf)>. Acesso: 06 mai. 2011.

PLIHON, D. Desequilíbrios mundiais e instabilidade financeira. (A responsabilidade das políticas liberais: um ponto de vista keynesiano). **Economia e Sociedade**, (7): 85-127, Campinas, dez. 1996. Disponível em: <[www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=451&tp=a](http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=451&tp=a)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

POCHMANN, M. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001, 182 p.

POLIZEL, C.; STEINBERG, H. **Governança corporativa na educação superior: casos práticos de instituições privadas (com e sem fins lucrativos)**. São Paulo: Sarai-va, 2013, 146p.

RAJAN, R.; ZINGALES, L. **Salvando o capitalismo dos capitalistas: acreditando no poder do livre mercado para criar mais riqueza e ampliar oportunidades**. Trad. Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 393p.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e Estado**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Fapesp, 2000, 403p.

RELATÓRIO. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1968, 648p.

\_\_\_\_\_. **Relatório Meira Matos**. Paz & Terra, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RIBEIRO, G. F. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? **Rev. Bras. Polít. Int.**, 49(2), 2006, p. 137-156. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/ao8v49n2](http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/ao8v49n2)>. Acesso em: 07 abr. 2013.

SAMPAIO, H. M. B. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000, 408p.

\_\_\_\_\_. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista de Ensino Superior - Unicamp**, Campinas, dez. 2011, p. 28-43. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

SANCHEZ, F. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008, 192p. Disponível em: <[http://www.abraead.com.br/anuario/anuario\\_2008.pdf](http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2014.

SALLUM JR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo soc.**, vol. 11, nº 2, São Paulo, out. 1999 (editado em fev. 2000), p. 23-47. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>>. Acesso: 30 jun. 2010.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Washington, DC: Banco Mundial, 2009, 118p.

SANTOS. C. de A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 126p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, T. dos. **Do Terror à esperança: auge e declínio do liberalismo**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004, 568p.

SARFATI, G.; SHWARTZBAUM, A. Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil. **RPCA**, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 4, out./dez. 2013, p. 1-23. Disponível em: <[www.uff.br/pae/index.php/pca/article/viewFile/317/225](http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/viewFile/317/225)>. Acesso em: 11 mai. 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, 242p.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 169p.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a, 112p.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, nº 76, p. 291-312, 2008b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso: 30 out. 2010.

SCHREIBER, M. Educação atrai investidor estrangeiro. São Paulo: Folha de São Paulo, 17 ago. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1708201013.htm>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967, 101p.

SCHWARTZMAN, J. O financiamento do ensino superior no Brasil. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, p. 243-284.

SCHWARTZMAN, S. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. G.; URANI, A. (Orgs.). **Reformas no Brasil: balanço e agenda**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2004, p. 481-504.

\_\_\_\_\_. A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, p. 25-40.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. O ensino superior privado como setor econômico. **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)**, 2002, p. 1-34. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-98-2013-o-ensino-superior-privado-como-setor-economico.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

SÉCCA, R. X.; LEAL R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial - Educação**, nº 30, set. 2009, p. 103-156. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes\\_pt/Institucional/Publicacoes/Consulta\\_Expressa/Setor/Educacao/200909\\_03.html](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Publicacoes/Consulta_Expressa/Setor/Educacao/200909_03.html)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL. **Demonstrativo dos gastos tributários para os anos de 2006, 2008, 2010, 2012 e 2013**. 10 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, ano 1, nº 1, Itajaí, jan./jun. 2001, p. 11-22. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14/6>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, nº 7, Curitiba, set./dez. 2002, p. 121-144. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, vol. 27, nº 96 - Especial, Campinas, out. 2006, p. 1.021-1.056. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 05 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009, 341p.

SICZÚ, J.; DE PAULA, L. F.; MICHEL, R. Por que novo-desenvolvimentismo? **Rev. Econ. Polit.**, vol. 27, nº. 4, São Paulo, oct./dec. 2007, p. 507-524. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572007000400001>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

SILVA, F. R. M. da. **Criação de valor em instituições privadas de ensino superior de capital aberto no Brasil**. 179p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Administração de Organizações) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

- SILVA JR, J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, vol. 23, nº 80, Campinas, set. 2002, p. 201-203. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000011>>. Acesso: 05 jan. 2011.
- SILVA JR, J. dos R.; SGUISSARDI, W. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001, 279p.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 126p.
- SOARES, M. M.; LOURENÇO, L. C. A representação dos estados na federação brasileira. **Rev. bras. Ci. Soc.**, vol. 19, nº 56, São Paulo, oct. 2004, p. 113-127. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000300008>>. Acesso: 10 ago. 2011.
- SOUSA, D. **Anhanguera vai frear aquisições no ano que vem**. O Estado de São Paulo. 14 dez. 2012. Disponível em: <[www.cmconsultoria.com.br](http://www.cmconsultoria.com.br)>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- SOUZA, P. R. de. **Ensino Superior**. Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, 2000, 26p. Disponível em <<http://www.fedeps.org.br/superior/enfrentar%20e%20vencer%20desafios.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2014.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Thurler, V. P.; Silva, T. T. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999, p. 253-270.
- TANURE, B.; CANÇADO, V. L. Fusões e aquisições: aprendendo com a experiência brasileira. **RAE**, São Paulo, v.45, n.2, abr./jun. 2005, p. 10-22. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75902005000200002.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000200002.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2013.
- TAVARES, M. da C.; FIORI, J. L. **(Des)ajuste global e modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1993, 193 p.
- TEIXEIRA, R. A. **Dependência, desenvolvimento e dominância financeira: a economia brasileira e o capitalismo mundial**. 214p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicações/copy\\_of\\_pdf/decjomtiem](http://www.unesco.org.br/publicações/copy_of_pdf/decjomtiem)>. Acesso: 12 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Nova Delhi.** Nova Delhi, Índia, 1993. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso: 12 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Paris, França, 1998, 23p. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd\\_lessons\\_Sp.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_Sp.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização.** Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003, 212p.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior para a mudança e o desenvolvimento social.** Paris: UNESCO, 2009, 8p.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, nº 80, set. 2002, p. 96-107, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, vol.55, nº 21, p. 09-29, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So101-32622001000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So101-32622001000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso: 17 nov. 2009.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-89.

WIELEWICKI, H. de G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2012.

## Legislação e normas

BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1916.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1964.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65, de 4 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. **Documenta**, Brasília, DF, p. 67-86, 1965.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 228, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1967a.

\_\_\_\_\_. Constituição do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1967b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1968.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 64.055, de 3 de janeiro de 1969. Provê sobre a criação de Grupo de Trabalho para acompanhar a implantação da Reforma Universitária. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1969a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1969b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 477, de 28 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1969c.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1969d.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 5 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.495, de 19 de julho de 1973. Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1973.

\_\_\_\_\_. Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1975.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o mercado de valores mobiliários e cria a Comissão de Valores Mobiliários. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1976a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976. Dispõe sobre a Sociedade por Ações. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1976b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 86.000, de 13 de maio de 1981. Dispõe sobre a suspensão temporária de criação de novos cursos de graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1981.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 87.911, de 7 de dezembro de 1982. Regulamenta o artigo 47 da Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1982.

\_\_\_\_\_. Proposta de Emenda Constitucional nº 5, de 2 de março de 1983. Dispõe sobre a eleição direta para presidente e vice-presidente da República. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1983.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.144, de 15 de março de 1985. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1985a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1985b.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira**. Brasília, DF, 21 novembro de 1985c. Disponível em: <<https://archive.org/details/PorUmaNovaPoliticaDaEducaoSuperior>>. Acesso: 15 de fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988, 413p.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990. Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1991.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1992a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1992b.
- \_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993. Institui a Lei Orgânica da Advocacia-Geral da União e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso: 03 fev. de 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.884, de 11 de junho de 1994. Transforma o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em Autarquia, dispõe sobre a prevenção e a repressão às infrações contra a ordem econômica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1994b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1994c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1994d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1995b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1995c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil (1980-1996)**. Brasília, DF, 1996c.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (1995)**. Brasília, DF, 1996d.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997a.

- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de abril de 1997. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997c.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997e.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 2.041, de 22 de outubro de 1997. Define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para Centros Universitários. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997f.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2.406, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1997g.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Documenta**. Brasília, DF, 1997h.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o ar. 8o da Lei nº 9.394. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2.651, de 25 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 8o da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1998f.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 968, de 17 de dezembro de 1998. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei nº 9.394/1996. **Documenta**. Brasília, DF, 1998g.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (1999)**. Brasília, DF, 1999a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1.795, de 1º de janeiro de 1999. Altera os dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1999b.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1.865-4, de 26 de agosto de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1999c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1999d.

- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1999e.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2000)**. Brasília, DF, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2000)**. Brasília, DF, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001c.
- \_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001e.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001f.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001g.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 10, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. **Documento**. Brasília, DF, 2002b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2004)**. Brasília, DF, 2004a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. Institui a Taxa de Avaliação *in loco* das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.119, de 28 de junho de 2004. Revoga o dispositivo que menciona e o Decreto nº 4.364, de 6 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004e.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004f.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social de ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004g.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004h.

- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004i.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004j.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004k.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2004l.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2005)**. Brasília, DF, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.861, de 1º de junho de 2005. Regulamenta a concessão de financiamento, pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, aos bolsistas selecionados pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI no processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2005 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005c.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005e.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 569, de 23 de fevereiro de 2006. Regulamenta o art. 11 da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006c.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006e.
- \_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006f.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.331, de 25 de julho de 2006. Acrescenta parágrafo ao art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com relação a processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006g.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.509, de 20 de julho de 2007. Altera o § 4º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, para dispor sobre a desvinculação dos cursos com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007b.

- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 10, de 4 de outubro de 2007. Dispõe sobre normas e procedimentos para o credenciamento e o recredenciamento de Centros Universitários. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007c.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007e.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007f.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.632, de 27 de dezembro de 2007. Altera o inciso I do *caput* do art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007g.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007h.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Relatório de Auditoria Anual de Contas de 2008. **Documento**. Brasília, DF, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 658, de 28 de maio de 2008. Aprova o regimento interno da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 4, de 4 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008e.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008f.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2009)**. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.941, de 27 de maio de 2009. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que específica; institui regime tributário de transição, alterando o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 8.218, de 29 de agosto de 1991, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 9.469, de 10 de julho de 1997, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 10.426, de 24 de abril de 2002, 10.480, de 2 de julho de 2002, 10.522, de 19 de julho de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, e 6.404, de 15 de dezembro de 1976, o Decreto-Lei nº 1.598, de 26 de dezembro de 1977, e as Leis nºs 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.116, de 18 de maio de 2005, 11.732, de 30 de junho de 2008, 10.260, de 12 de julho de 2001, 9.873, de 23 de novembro de 1999, 11.171, de 2 de setembro de 2005, 11.345, de 14 de setembro de 2006; prorroga a vigência da Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995; revoga dispositivos das Leis nºs 8.383, de 30 de dezembro de 1991, e 8.620, de 5 de janeiro de 1993, do Decreto-Lei nº 73, de 21 de novembro de 1966, das Leis nºs 10.190, de 14 de fevereiro de 2001, 9.718, de 27 de novembro de 1998, e 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.964, de 10 de abril de 2000, e, a partir da instalação do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais, os Decretos nºs 83.304, de 28 de março de 1979, e 89.892, de 2 de julho de 1984, e o art. 112 da Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009b.

- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.020, de 27 de agosto de 2009. Dá nova redação ao inciso II do *caput* do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009c.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2010)**. Brasília, DF, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2010)**. Brasília, DF, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Qualidade da educação superior. **Documenta**. Brasília, 2010c, p. 1-7. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 mai. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Relatório de Auditoria Anual de Contas de 2010. **Documenta**. Brasília, DF, 2010d.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010e.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários. **Documenta**. Brasília, DF, 2010f.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de universidades do Sistema Federal de Ensino. **Documenta**. Brasília, DF, 2010g.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Documenta**. Brasília, DF, 2010h.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010i.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010j.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.385, de 3 de março de 2011. Dispõe sobre a prestação de auxílio financeiro pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no exercício de 2010, com o objetivo de fomentar as exportações do País; altera as Leis nºs 12.087, de 11 de novembro de 2009, 10.260, de 12 de julho de 2001, 8.685, de 20 de julho de 1993, 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 10.848, de 15 de março de 2004, 12.111, de 9 de dezembro de 2009, e 12.249, de 11 de junho de 2010; modifica condições para a concessão da subvenção em operações de financiamento de que trata o art. 1º da Lei nº 12.096, de 24 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.096, de 24 de novembro de 2009; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2011a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2011b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.431, de 24 de junho de 2011. Dispõe sobre a incidência do imposto sobre a renda nas operações que especifica; altera as Leis nºs 11.478, de 29 de maio de 2007, 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 12.350, de 20 de dezembro de 2010, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 8.248, de 23 de outubro de 1991, 9.648, de 27 de maio de 1998, 11.943, de 28 de maio de 2009, 9.808, de 20 de julho de 1999, 10.260, de 12 de julho de 2001, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, 11.180, de 23 de setembro de 2005, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.909, de 4 de março de 2009, 11.371, de 28 de novembro de 2006, 12.249, de 11 de junho de 2010, 10.150, de 21 de dezembro de 2000, 10.312, de 27 de novembro de 2001, e 12.058, de 13 de outubro de 2009, e o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967; institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Usinas Nucleares (Renuclear); dispõe sobre medidas tributárias relacionadas ao Plano Nacional de Banda Larga; altera a legislação relativa à isenção do Adicional ao Frete para Renovação da Marinha Mercante (AFRMM); dispõe sobre a extinção do Fundo Nacional de Desenvolvimento; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2011c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2011d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Indicadores de qualidade da educação superior 2011. **Documenta**. Brasília, DF, 2012a, p. 1-31. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Relatório de Auditoria Anual de Contas de 2012. **Documenta**. Brasília, DF, 2012b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.603, de 3 de abril de 2012. Altera o inciso I do § 4º do art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.688, de 12 de julho de 2012. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobrás) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nºs 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012d.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.790, de 15 de agosto de 2012. Dispõe sobre financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012e.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2012)**. Brasília, DF, 2012f

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.712, de 30 de agosto de 2012. Altera as Leis nºs 12.096, de 24 de novembro de 2009, 12.453, de 21 de julho de 2011, para conceder crédito ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, 9.529, de 10 de dezembro de 1997, 11.529, de 22 de outubro de 2007, para incluir no Programa Revitaliza do BNDES os setores que especifica, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 7.972, de 22 de dezembro de 1989, 12.666, de 14 de junho de 2012, 10.260, de 12 de julho de 2001, 12.087, de 11 de novembro de 2009, 7.827, de 27 de setembro de 1989, 10.849, de 23 de março de 2004, e 6.704, de 26 de outubro de 1979, as Medidas Provisórias nºs 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, e 2.157-5, de 24 de agosto de 2001; dispõe sobre financiamento às exportações indiretas; autoriza a União a aumentar o capital social do Banco do Nordeste do Brasil S.A. e do Banco da Amazônia S.A.; autoriza o Poder Executivo a criar a Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias S.A. - ABGF; autoriza a União a conceder subvenção econômica nas operações de crédito do Fundo de Desenvolvimento da Amazônia - FDA e do Fundo de Desenvolvimento do Nordeste - FDNE; autoriza a União a participar de fundos dedicados a garantir operações de comércio exterior ou projetos de infraestrutura de grande vulto; revoga dispositivos das Leis nºs 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 12.545, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012g.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.791, de 28 de março de 2013. Abre crédito extraordinário, em favor de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 1.683.716.400,00, para o fim que especifica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2013a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.861, de 12 de setembro de 2013. Abre crédito extraordinário, em favor de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 2.932.125.346,00, para o fim que especifica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013. Autoriza a Companhia Nacional de Abastecimento a utilizar o Regime Diferenciado de Contratações Públicas - RDC, instituído pela Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, para a contratação de todas as ações relacionadas à reforma, modernização, ampliação ou construção de unidades armazenadoras próprias destinadas às atividades de guarda e conservação de produtos agropecuários em ambiente natural; altera as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, e 8.213, de 24 de julho de 1991, o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1942 - Consolidação das Leis do Trabalho, as Leis nºs 11.491, de 20 de junho de 2007, e

12.512, de 14 de outubro de 2011; dispõe sobre os contratos de financiamento do Fundo de Terras e da Reforma Agrária, de que trata a Lei Complementar nº 93, de 4 de fevereiro de 1998; autoriza a inclusão de despesas acessórias relativas à aquisição de imóvel rural nos financiamentos de que trata a Lei Complementar nº 93, de 4 de fevereiro de 1998; institui o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e Outras Tecnologias Sociais de Acesso à Água - Programa Cisternas; altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, o Decreto-Lei nº 167, de 14 de fevereiro de 1967, as Leis nºs 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, 9.718, de 27 de novembro de 1998, e 12.546, de 14 de setembro de 2011; autoriza a União a conceder subvenção econômica, referente à safra 2011/2012, para produtores independentes de cana-de-açúcar que desenvolvem suas atividades no Estado do Rio de Janeiro; altera a Lei nº 11.101, de 9 de fevereiro de 2005; institui o Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde - PROSUS; dispõe sobre a utilização pelos Estados, Distrito Federal e Municípios dos registros de preços realizados pelo Ministério da Saúde; autoriza a União, por intermédio do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a conceder o uso de bens públicos imobiliários dominicais, mediante emissão de Certificado de Direito de Uso de Bem Público Imobiliário - CEDUPI; altera o Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941; dispõe sobre as dívidas originárias de perdas constatadas nas armazenagens de produtos vinculados à Política de Garantia de Preços Mínimos - PGPM e Estoques Reguladores do Governo Federal, depositados em armazéns de terceiros, anteriores a 31 de dezembro de 2011; altera a Lei nº 10.438, de 26 de abril de 2002; autoriza o Poder Executivo a declarar estado de emergência fitossanitária ou zoossanitária, quando for constatada situação epidemiológica que indique risco iminente de introdução de doença exótica ou praga quarentenária ausente no País, ou haja risco de surto ou epidemia de doença ou praga já existente; altera a Lei nº 9.430, de 27 de dezembro de 1996; dispõe sobre o repasse pelas entidades privadas filantrópicas e entidades sem fins lucrativos às suas mantenedoras de recursos financeiros recebidos dos entes públicos; altera a Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, as Leis nºs 10.848, de 15 de março de 2004, 12.350, de 20 de dezembro de 2010, 12.096, de 24 de novembro de 2009, 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, 12.087, de 11 de novembro de 2009, e 10.260, de 12 de julho de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2013c.

---

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2013d.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.956, de 27 de fevereiro de 2014. Abre crédito extraordinário, em favor de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 2.531.486.253,00 (dois bilhões, quinhentos e trinta e um milhões, quatrocentos e oitenta e seis mil, duzentos e cinquenta e três reais) para o fim que especifica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.204, de 7 de março de 2014. Altera o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos - ProUni. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014b.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 642, de 17 de abril de 2014. Abre crédito extraordinário, em favor do Ministério da Defesa e de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 5.100.000.000,00, para os fins que especifica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014d.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**