

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
NÍVEL MESTRADO**

RAFAEL SPOLAVORI

**CONCENTRAÇÃO DO MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA
ANÁLISE DO EFEITO DAS FUSÕES E AQUISIÇÕES SOBRE O DESEMPENHO
ACADÊMICO**

**São Leopoldo
2016**

Rafael Spolavori

**CONCENTRAÇÃO DO MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA
ANÁLISE DO EFEITO DAS FUSÕES E AQUISIÇÕES SOBRE O DESEMPENHO
ACADÊMICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Economia em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Andrade Costa

São Leopoldo

2016

S762c Spolavori, Rafael

Concentração do mercado de educação superior no Brasil : uma análise do efeito das fusões e aquisições sobre o desempenho acadêmico / por Rafael Spolavori. – 2017.

69 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Economia, 2017 .

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Rafael Spolavori

**CONCENTRAÇÃO DO MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA
ANÁLISE DO EFEITO DAS FUSÕES E AQUISIÇÕES SOBRE O DESEMPENHO
ACADÊMICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Economia em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Dra. Janáina Ruffoni – UNISINOS

Dr. José Roberto Iglesias – UNISINOS

Dr. Cristiano Machado Costa – UNISINOS

Dedico este trabalho primeiramente a
Deus, a minha esposa Marina e aos meus
pais, Helio e Joceli.

AGRADECIMENTOS

À minha professora Luciana Andrade Costa, pela paciência e dedicação ao me orientar.

A todos professores do Programa de Pós-Graduação em Economia da UNISINOS, que foram tão importante na minha trajetória acadêmica.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram a terminar o mestrado.

À minha família – meus pais, Helio e Joceli, meu irmão Alessandro e minha irmã Ana Cláudia.

À Marina, pessoa que escolhi para compartilhar meus projetos de vida, pelo amor e companheirismo. A conclusão desse trabalho não faria sentido sem você para compartilhar.

RESUMO

O presente trabalho analisa os efeitos de fusões e aquisições no ensino superior privado brasileiro sobre a qualidade e desempenho acadêmico dos cursos superiores de Administração, Direito e Pedagogia. A metodologia se divide em duas etapas, primeiro realizou-se o PSM (*propensity score matching*) para obtenção do suporte comum e posteriormente estimação pelo método das diferenças em diferenças. Quanto à análise dos efeitos da aquisição, os resultados indicam uma proporção maior de professores doutores nos cursos de administração e pedagogia e proporção maior de professores mestres no curso de administração. O Conceito Preliminar de Curso (CPC), média dos alunos concluintes na prova de formação geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e média dos alunos concluintes na prova de conhecimentos específicos do Enade não apresentaram efeito significativo com as aquisições. Considerando o Índice Geral de Cursos (IGC) das Instituições de Ensino Superior (IES) adquiridas, também não demonstraram efeito significativo com as aquisições. Esses resultados indicam que a análise dos efeitos das fusões e aquisições ainda é incipiente e deve ser retomada com a divulgação de novos e atualizados indicadores de qualidade.

Palavras-chave: Ensino superior. Qualidade. Fusões e aquisições.

ABSTRACT

This study analyzes the effects of mergers and acquisitions in the Brazilian private higher education sector on quality and academic performance of the higher courses of Business Administration, Law and Pedagogy. The methodology is divided in two stages; first, the PSM (propensity score matching) was obtained in order to get the common support; then, we estimated the acquisition effect using the difference-difference method. As to the analysis of the acquisition effects, the results indicate a higher proportion of PhD professors in the Business Administration and Pedagogy courses, and a higher proportion of professors with Master's degree in the Business Administration course. The Preliminary Course Concept (PCC), the average of the graduating students in the Nacional Student Performance Exam general education test and the average of the graduating students in the Nacional Student Performance Exam specific knowledge test did not present significant effects with the acquisitions. The General Course Index (GCI) of the acquired Higher Education Institutions (HEI) did not have significant effects with the acquisitions either. These results indicate that the analysis of the effects of mergers and acquisitions is still incipient and should be continued with the dissemination of new and updated quality indicators.

Keywords: Higher education. Quality. Mergers and acquisitions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados da evolução de IES públicas e privadas de 2001 a 2014	29
Tabela 2 - Dados dos cursos com maiores matrículas em IES privadas entre 2008 e 2014	30
Tabela 3 - Variáveis de interesse	44
Tabela 4 - variáveis explicativas para a estimação do PSM.....	46
Tabela 5 - Estatísticas descritivas (ano de 2008).....	48
Tabela 6 - Probit: determinantes da probabilidade de aquisição.....	52
Tabela 7 - Testes de diferenças de médias das variáveis explicativas entre os grupos de controle e tratamento	53
Tabela 8 - Efeito médio de aquisição sobre as variáveis de interesse no Curso de Administração.....	55
Tabela 9 - Efeito médio de aquisição sobre as variáveis de interesse no Curso de Direito	56
Tabela 10 - Efeito médio de aquisição sobre as variáveis de interesse no Curso de Pedagogia	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas do ensino superior público e privado (1945-2000)	32
--------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
EAD	Ensino à Distância
ECD	Estrutura-Condução-Desempenho
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
F&A	Fusões e Aquisições
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
HHI	Herfindahl-Hirschman Index
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	Initial Public Offering
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PROUNI	Programa Universidades para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificado
MQO	Mínimos Quadrados Ordinários

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Tema	12
1.2 Delimitações do Trabalho	13
1.3 Problema de Pesquisa	14
1.4 Objetivos	14
1.4.1 Objetivo Geral	14
1.4.2 Objetivos Específicos	14
1.5 Justificativa	15
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
2.1 Desempenho e Qualidade no Ensino Superior	18
2.2 Fusões e Aquisições e impactos na qualidade	20
2.3 Mercado de Ensino Superior Brasileiro: características, evolução e concentração 26	
2.3.1 Evolução do Ensino Superior no Brasil	28
2.3.2 Políticas Governamentais e os reflexos na educação superior	31
3 METODOLOGIA	34
3.1 Base de Dados	34
3.2 Método	36
3.2.1 Propensity Score <i>Matching</i> - PSM	37
3.2.2 Diferenças em diferenças	40
3.3 Construção das variáveis	42
3.3.1 Variáveis de interesse	42
3.3.2 Variáveis explicativas para estimação do PSM	44
4. RESULTADOS	47
4.1 Estatísticas Descritivas	47
4.2 Efeito da Aquisição	49
4.2.1 Propensity score <i>matching</i> : resultados	49
4.2.2 Efeito médio de aquisição	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema

Ao longo da sua história o Brasil apresenta níveis baixos de investimento em educação básica técnica e superior, conforme Sécca e Leal (2009). Entretanto, na última década, esse cenário começa a apresentar mudanças com o esforço do governo para aumentar o acesso ao ensino superior, somadas às maiores exigências de qualificação profissional do mercado de trabalho, contribuindo juntos para a expansão da educação superior no Brasil no período, de acordo com como Haddad (2008).

Desde 2004, foram adotadas algumas iniciativas por parte do Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior, aumentando o número de vagas e acesso a financiamentos tanto no setor privado como no setor público. Tais ações, somadas ao maior retorno profissional e econômico deste nível de instrução por parte da população, aumentaram a demanda por cursos de nível superior, segundo autores como Haddad (2008), Zago (2006) e Curi (2011).

A demanda reprimida por vagas no Ensino Superior, também agravada pelo aumento de matrículas no Ensino Médio e pela crescente necessidade de qualificação exigida pelo mercado de trabalho em razão do crescimento econômico a partir de 2003, contribuiu para a expansão deste setor, segundo Haddad (2008). As instituições privadas destacam-se nesse processo de expansão com uma participação de quase 87,5% entre as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras no ano de 2013, conforme Curi (2011). Para Sécca e Leal (2009), as IES privadas foram estimuladas pela crescente demanda de egressos do ensino médio e por uma demanda reprimida de alunos que não conseguiriam ingressar na rede pública de ensino com número de vagas reduzidas. Esta evidência, entretanto, impulsionou um crescimento maior das instituições de ensino superior privadas junto com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que permitiu atividades com fins lucrativos às instituições de ensino privadas.

Segundo Oliveira (2009), as fusões e aquisições do setor, abertura de capital em bolsa de valores e entrada de fundos de investimentos no setor de educação superior privada (*Private Equity*) contribuíram para o aumento das instituições de

ensino superior privado com fins lucrativos em grande escala, acelerando o processo de aquisições e das IPO (*Initial Public Offering*). Para verificar a qualidade dos serviços prestados das novas IES, bem como das já existentes, o Ministério da Educação (MEC) regulamenta e fiscaliza os cursos ofertados no país por meio de indicadores de desempenho e informações disponíveis no Censos da Educação Superior, divulgados anualmente, e por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), avaliação por curso que é realizada a cada três anos.

1.2 Delimitações do Trabalho

O mercado de ensino superior privado no Brasil passou por 106 fusões e aquisições entre os anos de 2008 e 2014, dando origem a expressivas redes educacionais. Este foi o período de análise escolhido para este trabalho devido ao número maior de fusões e aquisições entre as instituições privadas com fins lucrativos, segundo Hoper (2014), o portal da BM&FBovespa e os relatórios do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). Este período também apresenta uma maior disponibilidade de dados sobre o desempenho dos cursos, os quais passaram a ser divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de forma completa a partir de 2008.

Os dados divulgados pelo INEP anteriores a 2008 são apresentados de forma incompleta com relação a alguma variável de desempenho, como número de docentes mestres por curso, por exemplo, dificultando um período maior de análise.

As fusões e aquisições no setor de ensino superior privado a partir de 2008 tiveram motivação na seguinte tríade: entrada de recursos nas instituições via fundos de *private equity*, abertura de capital das instituições em bolsa de valores e ampliação por parte do governo federal do financiamento para o ensino superior, segundo Hoper (2014).

Entre os anos de 2008 e 2014 os cursos com maiores matrículas em IES privadas foram os bacharelados em administração, direito e licenciatura em pedagogia, de acordo com INEP (2014), representando cerca de 40% do total de matrículas no ensino superior privado do país. Portanto, o foco deste estudo se concentra nestes cursos.

1.3 Problema de Pesquisa

A partir da expansão do ensino superior brasileiro na última década, em especial de graduação, segundo Curi (2011), surgem em destaque as modificações citadas a partir dos anos 2000, incentivando e atraindo grupos e capitais estrangeiros para o setor de educação superior privada no país. A concentração do mercado por meio das fusões e aquisições pode trazer vantagens ao setor de ensino superior por meio de redução das despesas com operações e com material didático, maiores investimentos em infraestrutura e capacitação docente. Por outro lado, a concentração do mercado pode não trazer benefícios ao ensino superior se as vantagens das eficiências geradas não refletirem em melhor desempenho acadêmico.

Considerando tais razões, se faz necessária uma análise de como o desempenho acadêmico e medidas de qualidade dos cursos de graduação foram afetados pelo processo de concentração no setor de ensino superior, ou seja, como as aquisições impactaram o desempenho acadêmico e as medidas de qualidade das IES adquiridas entre os anos de 2008 e 2014?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar os efeitos das fusões e aquisições no mercado de ensino superior privado do Brasil sobre o desempenho acadêmico e sobre medidas de qualidade dos cursos de graduação.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do presente trabalho são:

- a) comparar e analisar as características das IES adquiridas e das IES não adquiridas.
- b) identificar os fatores que impactam a probabilidade de uma IES ser adquirida.

- c) identificar e avaliar o impacto das fusões e aquisições no desempenho acadêmico e na qualidade dos cursos analisados.

1.5 Justificativa

Muitos trabalhos abordam os efeitos das políticas públicas implementadas no ensino superior a partir de 2004, mostrando que estas têm papel fundamental no ajuste da demanda e de oferta de vagas, como o trabalho de Sécca e Leal (2009), onde é analisado o aumento da participação das IES privadas depois dos incentivos às bolsas e financiamentos ao ensino superior. Para Gramani (2008), a demanda por vagas no ensino superior tem relação com a renda da população; assim, quanto maior a renda real dos indivíduos e mais baratas forem as mensalidades, maiores serão as taxas de matrículas. O autor ainda reforça que os processos de fusões e aquisições de instituições com capital aberto propiciam a interiorização do ensino superior e a cobrança de mensalidades menores, porém não abordam o impacto esperado desse processo sobre o desempenho acadêmico e/ou a qualidade das IES.

A concentração do ensino superior privado tem motivado pesquisadores a analisar a interiorização da oferta de vagas, evidenciando que a concentração da oferta de cursos tem diminuído em resposta às operações de fusões e aquisições ocorridas. O aumento da oferta de cursos e vagas, principalmente na modalidade de Ensino à Distância (EAD), possibilitou uma maior abrangência do ensino superior em termos territoriais, segundo Juliatto (2008) e Mello (2008). Porém, os autores não abordam o fato de uma IES pertencer a uma rede educacional e seus efeitos sobre a qualidade dos cursos.

Na linha de concentração de mercado pelo processo de fusões e aquisições, Chaves (2010) aponta que desde 2007 há um aumento do poder de mercado de IES que participam destas operações, nascendo assim grandes grupos educacionais. Para Chaves (2010), os quatro maiores grupos educacionais quais sejam: Kroton Educacional, Anhanguera Educacional, Estácio Participações e Ser Educacional representam 25% do total de matrículas do ensino superior privado e 20% do ensino superior do país, porém a autora não faz uma relação explícita com a possível perda de qualidade dos cursos ou melhora no desempenho acadêmico. Osman (2008) trata de analisar as movimentações financeiras e o desempenho econômico dos grupos educacionais com a escala adquirida após as operações de aquisições de instituições

menores. Nesta mesma linha segue Carvalho (2006), que ressalta as vantagens que os grandes grupos de educação privada tiveram com as políticas públicas voltadas ao aumento da ocupação das vagas, ou seja, do processo de oligopolização que sofreu o mercado.

Chaves (2010) faz uma pequena relação dos efeitos das fusões e aquisições ocorridas sobre o desempenho dos cursos de Direito. As IES que passaram por este processo obtiveram 10% dos seus alunos com aprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), frente a uma média geral de 25% de aprovação. A autora aponta, de forma descritiva, a diminuição do número de docentes mestres e doutores e diminuição do número de docentes em regime de trabalho de tempo integral como variáveis que poderiam afetar negativamente o desempenho acadêmico.

Na literatura existente sobre o desempenho acadêmico no ensino superior brasileiro, o foco dos trabalhos está no sistema de avaliações, como Enade e CPC, sua forma de aplicação e resultados, geralmente envolvendo algum curso e ano específico, porém sem relacioná-los às aquisições que ocorreram no mercado.

O estudo que mais se aproxima do presente trabalho é o de Garcia (2014), em que a autora investiga se fazer parte de uma rede educacional através de fusões e aquisições entre os anos de 2007 e 2012 conduz a mudanças na qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas IES adquiridas. Os resultados apresentados indicaram efeito positivo da aquisição sobre o CPC, percentual de professores doutores e regime de trabalho parcial ou integral. A autora considera todos os cursos de graduação que sofreram avaliações por parte do Enade. Porém, no período proposto, nenhum curso teve mais que duas avaliações e os resultados apresentados não mostram o efeito por curso, mas apenas de forma geral. Por fim, a autora não considerou o efeito das aquisições sobre o percentual de mestres dos cursos pelo fato dos dados não estarem disponíveis para o ano de 2007.

De acordo com a lacuna existente, o presente trabalho pretende analisar os efeitos das fusões e aquisições no setor de ensino superior privado entre os anos de 2008 e 2014, considerando os cursos de Administração, Direito e Pedagogia, bem como o desempenho acadêmico interesse medidas de qualidade e, assim, identificar e analisar se as aquisições alteram a qualidade dos cursos por parte de uma IES adquirida pode contribuir para os estudos de concentração de mercado na forma empírica, onde há maiores discussões sobre os efeitos econômicos das fusões e menos sobre os efeitos em termos de qualidade. Para os estudos de educação

superior, a análise dos efeitos das fusões e aquisições poderá contribuir para maior reflexão de como atuam as IES adquiridas no pós-fusão.

Além desta introdução, a presente dissertação segue com a revisão de literatura no capítulo 2, cuja proposta é revisar qualidade e desempenho no ensino superior e as características do setor no Brasil. O Capítulo 3 descreve a base de dados utilizada e a metodologia proposta para estimação dos efeitos da aquisição sobre as variáveis de interesse, enquanto o capítulo 4 apresenta os resultados. Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais do trabalho.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A literatura econômica que analisa os efeitos de fusões e aquisições no setor de educação e sobre a qualidade do ensino não é muito vasta, uma vez que o foco maior dos trabalhos está na competição entre as IES pelos melhores alunos. Já a literatura em educação superior aborda em grande parte de suas produções, de forma subjetiva, os efeitos das fusões e aquisições com relação à qualidade dos cursos. Para Andrade, Moita e Silva (2013), as IES ou grupos educacionais de capital aberto em bolsa que recebem investimentos de fundos de *private equity* poderiam priorizar a remuneração do capital em detrimento da qualidade dos cursos oferecidos. Uma possível explicação para essa linha de pensamento seria a de que os grupos educacionais adotariam uma política prioritária de baixo custo ao invés de investir na qualidade do ensino, segundo Alonso (2010).

Em contrapartida, a gestão profissional das redes educacionais pode aumentar os ganhos de sinergia entre as IES, os investimentos em infraestrutura, a capacitação docente, as trocas de conhecimentos e as pesquisas entre as IES do mesmo grupo educacional, segundo Shwartzbaum (2012). Este trabalho não tem a pretensão de dirimir tal conflito, mas poderá contribuir para uma maior reflexão sobre os efeitos correntes das fusões e aquisições no setor de educação superior brasileiro.

Nas seções seguintes são abordados o desempenho e qualidade no ensino superior, os impactos das fusões e aquisições na qualidade do serviço prestado, evolução e características do ensino superior brasileiro.

2.1 Desempenho e Qualidade no Ensino Superior

Para Mazzarotto (2007), a qualidade na educação superior passa por cinco fatores determinantes: geração de pesquisa de alta qualidade, produção de ensino de alta qualidade, geração de pesquisa aplicada, interação entre pesquisadores e seleção de melhores estudantes para perpetuar o sistema. No Brasil, entretanto, a obrigatoriedade de geração de pesquisa está restrita às Universidades, de acordo com o INEP (2015), não sendo obrigatório para Centros Universitários e Faculdades. Para o autor supracitado, fica evidente a qualificação dos recursos humanos e incentivo à pesquisa como fatores cruciais para a qualidade do ensino superior. Tais fatores são

avaliados pelo INEP por meio dos percentuais de docentes com doutorado e mestrado e da qualidade da produção científica.

Tanto para Mazzarotto (2007) quanto para Aghion e Cohen (2004), a pesquisa acadêmica e a necessidade de adequação ao sistema de avaliação imposta às IES são fatores relevantes para a qualidade do ensino superior, além de outros fatores importantes como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI –, plano onde são definidos os objetivos, metas da IES, políticas de gestão acadêmica, políticas de pesquisa, ensino, extensão e organização acadêmica. A infraestrutura também é um fator relevante, sendo considerados recursos como os gabinetes administrativos, as salas de aula, as bibliotecas e os laboratórios especializados e de informática.

Uma Instituição que investir grande volume de recursos em infraestrutura física e não aplicar recursos em qualificação dos docentes terá grande probabilidade de perder a qualidade da pesquisa, produção científica e, conseqüentemente, do ensino, segundo Gramani (2008).

Avaliar e classificar a qualidade em educação superior não é uma atividade precisa, para Freitas, Rodrigues e Costa (2009). Os autores argumentam que as IES devem passar por uma avaliação multicritérios, a fim de que um maior número de variáveis intangíveis seja considerado na avaliação. Os autores criticam o método utilizado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (INEP, 2003) – atualmente, no qual o maior peso das avaliações se dá por critérios quantitativos.

Na mesma linha, Coates (2005) aborda o pequeno envolvimento ou pouco peso dado à opinião do aluno na avaliação do ensino superior na Austrália. O autor condena a relevância de indicadores quantitativos por parte do governo para gerir e distribuir recursos entre as IES, considerando que, além da qualificação do corpo docente, avaliações – como provas – e infraestrutura das IES, muitas outras variáveis impactam na qualidade do ensino. O mesmo autor ainda acredita que um peso maior na avaliação das IES deveria ser dado ao relato dos estudantes.

Um estudo comparativo entre as formas de avaliação do ensino superior nos EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá foi feito por Dill e Soo (2005). A pesquisa sinalizou que não existe um consenso entre os países sobre os melhores indicadores para se avaliar as IES. Alguns países consideram que um aluno de faculdade pequena não pode ser avaliado da mesma forma do que um aluno de universidade, havendo a

necessidade de avaliação por organização acadêmica. Os autores concluem que fatores políticos influenciam na escolha de indicadores para avaliação do ensino superior em alguns países, pois nestes existe a cultura do aluno consultar o ranking entre IES para escolher onde vai estudar. Segundo os autores, não há convergência entre os rankings de universidades e faculdades, uma vez que algumas dão peso maior para a qualidade dos docentes, outras para a qualidade dos discentes e outras, ainda, para a infraestrutura.

Já para Green (2014), cujo livro aborda exclusivamente a qualidade no ensino superior, existem categorias de compreensão sobre qualidade. Para a autora, o conceito tradicional de qualidade está ligado ao status de pertencer a uma grade e renomada IES, avaliando umas instituições melhores que outras pela história de desempenho. Outra categoria citada pela autora é a qualidade com base em especificações, ou seja, existe um conjunto de especificações que, uma vez atingidas, resultariam em qualidade. A categoria relacionada à qualidade como satisfação do cliente aborda a discussão sobre como o aluno, o governo, e os empregadores avaliariam os resultados do ensino.

Portanto, estudos nacionais e internacionais sobre avaliação no ensino superior sugerem um sistema de avaliação multicritérios, ou seja, critérios quantitativos e qualitativos, onde as partes envolvidas deveriam ser consideradas para avaliação da IES ou do sistema de ensino.

2.2 Fusões e Aquisições e impactos na qualidade

A estrutura de mercado tem como determinante a concentração do mesmo, trazendo maiores retornos econômicos às firmas, que aumentam sua participação nele (DJOLOV, 2006). Tal poder seria uma vantagem para estas empresas e uma maior rentabilidade seria a consequência desta concentração.

Ainda sobre o mesmo autor, desconsiderando qualquer tipo de proteção como, por exemplo, do Estado, o poder de mercado pela concentração no curto prazo aconteceria em um ambiente em que firmas são maiores e mais robustas com relação às outras, resultando em diferenças nas participações de mercado.

As fusões e aquisições são alternativa às firmas para aumentarem suas participações de mercado e retornos financeiros para se manterem no próprio

mercado, ainda Djolov (2006). Para Britto (2002, p.307), a firma busca permanente crescimento, reinvestindo os lucros gerados para que o resultado seja uma maior participação de mercado.

Muitas motivações levam as firmas ao movimento de fusões e aquisições, sendo um dos principais objetivos resolver carência em termos mercadológicos, tecnológicos ou de gestão de negócio, além de permitir o aumento do tamanho das empresas, de acordo com Britto (2002).

As limitações dos movimentos de fusões e aquisições por intervenção estatal partem de políticas que têm a finalidade de reduzir práticas monopolistas e manter estruturas de mercado, conforme Cade (2016). Nas análises de concentração de mercado devem ser considerados os impactos positivos de uma fusão em contrapartida dos custos que são gerados ao mercado. A indicação é banir as operações de fusões e aquisições que consolidem uma estrutura de mercado corrosivamente concentrada (CADE, 2016).

No Brasil se tem dificuldade em encontrar trabalhos que abordem os impactos de uma concentração de mercado no setor de educação. Na literatura internacional, encontra-se com facilidade trabalhos que analisam o impacto das fusões e aquisições no ensino médio e, com menor frequência, no ensino superior.

Um dos primeiros trabalhos que trata da concentração de mercado e seus efeitos na qualidade foi de Borland e Howsen (1992, p.195). Segundo os autores, “Muitos estudos analisam o impacto no desempenho econômico, mas poucos analisam as hipóteses fora do setor de negócios”. Os autores se referem à pouca abordagem com relação ao desempenho não econômico ou financeiro como, por exemplo, o desempenho com base em qualidade. É destes autores um dos trabalhos pioneiros neste campo, no qual foi estimado que, no *High School* americano, equivalente ao ensino médio no Brasil, uma maior concentração de escolas privadas afetou para melhor o desempenho acadêmico do aluno em provas distritais. O desempenho do aluno foi estimado em função da concentração de mercado neste setor, índice de capacidade cognitiva do aluno, salário médio do professor, frequência do aluno, relação de alunos por turma, existência ou não de sindicato atuante no distrito analisado e também interesse do aluno em fazer ensino superior.

A partir deste estudo, Dee (1998) conclui em seu trabalho que uma maior competição entre as escolas privadas de ensino médio, por meio de políticas públicas

que permitiam o estudante de matricular-se em qualquer escola da região ao invés de matricular-se apenas na escola do seu distrito, aumentou a demanda pelas escolas que apresentavam melhor desempenho nos EUA. Como as escolas recebem apoio financeiro do governo americano por aluno matriculado, passaram a disputar entre si para obterem os melhores desempenhos acadêmicos. A pesquisa de Dee (1998) baseou-se nos estudos de Borland e Howsen (1992), onde acreditava-se que a maior competição entre as escolas melhorava o desempenho dos alunos, porém Dee (1998) incorporou ao estudo outras variáveis socioeconômicas que haviam ficado de fora do estudo pioneiro, e acabou obtendo resultados semelhantes.

Em outro trabalho que contribui para esta análise, Hoxby (1994) relaciona o aumento de competição entre escolas de ensino médio privado com a melhora da qualidade de ensino prestado, tanto para o ensino privado como para ensino público no mercado americano de educação. Logo, uma menor concentração deste mercado, ou seja, maior competição entre as escolas, reflete no melhor desempenho acadêmico tanto nas escolas privadas como nas públicas.

Na educação superior, Lang (2002) analisa as motivações das fusões e outras formas de cooperação entre as IES canadenses. O autor considera que os pareceres emitidos pelas IES participantes das fusões não são precisos. O estudo conclui que uma das motivações para as fusões e aquisições é o ganho de eficiência econômica entre as IES envolvidas no processo, porém a principal motivação seria a troca de conhecimento entre as IES, havendo a possibilidade de maior oferta de cursos e não somente o ganho de economia de escala. O autor ainda faz referência à necessidade do governo canadense de incentivar a cooperação interinstitucional, possibilitando que a troca de conhecimento entre as IES não seja apenas por fusão ou aquisição. O autor conclui seu estudo identificando que o interesse das IES menores é ser adquirida ou passar por uma fusão com uma IES maior, justamente para que ocorra troca de conhecimentos. Se houvesse apenas interesse de economia de escala, a tendência seria a fusão entre IES menores, segundo o autor.

Outro trabalho sobre as fusões no ensino superior da Austrália, EUA e Europa Ocidental foi de Skodvin (1999), cuja motivação era identificar se a formação de grupos educacionais ou IES maiores traria benefícios ao sistema. O autor considerou como sucesso as fusões que resultaram em melhoria do ensino. Os fatores determinantes para o sucesso foram IES com culturas distintas, proximidade

geográfica, planejamento de integração em longo prazo e foco nos ganhos acadêmicos antes dos ganhos econômicos. Tais fusões apresentaram ganhos de qualidade no ensino e pesquisa acadêmica.

Uma análise das fusões que ocorreram entre os anos de 1996 e 2009 no ensino superior da Inglaterra foi proposto por Johnes (2014), onde o objetivo do estudo era compreender o potencial de melhoria da eficiência no setor. O período escolhido foi com base no aumento de concentração e transformações ocorridas no ensino superior inglês. Dada a diversidade do setor de ensino superior inglês, o autor optou em utilizar a metodologia de Análise Envoltória de Dados (DEA).

O resultado do estudo indicou uma melhoria na eficiência técnica, abrangendo as áreas acadêmica, administrativa e econômica na ordem de 75% a 83%. O autor analisa que a concentração no ensino superior não parece ser uma reação à perda da eficiência das IES fundidas, pois o perfil das IES participantes do processo de fusão era de desempenho acadêmico superior às que não participaram da fusão antes do evento. O autor sinaliza que outras motivações podem ter impactado na eficiência das IES participantes das fusões, pois não foi utilizado nenhum tipo de pareamento, ou seja, formação de um grupo de controle com IES que não participaram de fusões com características semelhantes às das IES que participaram das fusões. Por fim, o autor faz referência aos poucos trabalhos quantitativos que avaliam os efeitos empíricos das fusões no ensino superior, já que alguns trabalhos são qualitativos e com base em estudos de caso. Segundo Jones (2014), seu trabalho é pioneiro no contexto do ensino superior inglês.

No Brasil, não há uma vasta literatura sobre os efeitos da concentração de mercado no setor da educação. Alguns autores analisaram a estrutura de mercado do ensino superior brasileiro, mas sem quantificar a concentração ou relacioná-la com o desempenho acadêmico, conforme Marques (2013). O autor chama atenção para o processo de concentração de mercado que passou a educação superior com fins lucrativos, pelas operações de fusões e aquisições divulgadas.

Shwartzbaum (2012) analisa por que as empresas do setor de educação têm aumentado o número de alunos por meio de aquisições ao invés do crescimento orgânico. A hipótese referida pelo autor são os ganhos de sinergia específicas do setor, resultando em maiores retornos aos acionistas, entretanto não faz referência à questão da qualidade do ensino.

Chaves (2010) chama atenção para o processo de concentração das IES a partir de 2007, citando as fusões do setor e o interesse dos fundos *private equity* em explorar o mercado de educação superior do Brasil. Porém, o autor alerta sobre a necessidade de acompanhamento das avaliações futuras sobre o desempenho acadêmico.

Com a premissa de que o incentivo ao ensino superior deva partir do Governo Federal, Leher (2004) demonstra que a ideia de renúncia fiscal pelo governo em troca de vagas ociosas em IES privadas acaba por incentivar a formação de grandes grupos educacionais. Em 2009, segundo estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com o valor de R\$ 1 bilhão de reais seria possível criar 400 mil novas vagas nos Institutos Federais de Educação Superior.

Já Carvalho (2006) questiona a expansão do número de vagas no ensino superior, e na concepção do autor as instituições com fins lucrativos não investem em infraestrutura e capacitação docente, buscando, desta forma, rentabilizar seus acionistas. Na mesma linha, Chaves (2010) afirma que o desempenho acadêmico dos bacharéis em direito em grandes grupos educacionais está abaixo da média nacional, uma vez que menos de 10% dos formados conseguem aprovação no exame da OAB. Para o autor, o exame da Ordem dos Advogados do Brasil é uma sinalização de que a expansão e concentração do ensino superior privado não refletiram em melhora do desempenho acadêmico.

Por fim, um trabalho que se destaca ao medir qualidade no ensino superior brasileiro e relacioná-lo com o movimento de fusões e aquisições foi o estudo dirigido por Garcia (2014), no qual fazer parte de uma rede educacional de ensino superior seria uma forma concentração deste mercado. A autora avalia os impactos de fusões e aquisições que ocorreram no período de 2007 a 2012 sobre as características das IES, desempenho acadêmico, total de matrículas e ingressantes dos cursos de graduação ofertados pelas IES adquiridas. As variáveis utilizadas para medir o desempenho acadêmico foram os CPCs, média dos alunos concluintes na prova de formação geral do Enade por curso, média dos alunos concluintes na prova de conhecimentos específicos do Enade por curso, regime de trabalho dos docentes e percentual de professores doutores em cada curso. A autora estimou os resultados com base nos métodos de diferenças em diferenças e diferenças em diferenças

matching, encontrando correlação positiva entre as IES que foram adquiridas e CPC, percentual de professores doutores e percentual de professores em regime de trabalho parcial ou integral. Ainda sobre a revisão de literatura sobre os impactos das fusões e aquisições sobre a qualidade do serviço ofertado, considerando outros setores e atividades, pode-se citar o mercado do varejo ótico nos EUA. Watson (2009) considera como fator de qualidade a variedade de modelos de óculos e verifica uma relação não monotônica entre a concentração de mercado e a variedade de oferta de modelos. As firmas, quando localizadas no mesmo espaço geográfico, tendem a ofertar maior variedade de modelos. Neste caso, a concentração de mercado traria menor oferta de variedade e, conseqüente, perda da qualidade dos serviços prestados.

Mantendo alinhada a diferenciação vertical, Matsa (2011) analisa a concentração no setor de supermercados, sendo a qualidade mensurada pela disponibilidade em estoque de determinado produto. O autor conclui que a concentração de mercado, neste caso, piora a qualidade dos serviços prestados.

No mercado americano de aviação, Chen e Gayle (2013) avaliaram os efeitos de duas fusões na qualidade do serviço prestado aos consumidores. Os autores analisaram empiricamente as fusões entre as companhias Delta/Northwest e Continental/United, mensurando qualidade por meio da pontualidade da partida dos voos, da pontualidade da chegada dos voos e do número de rotas ofertadas. Os autores concluíram que a fusão Delta/Northwest diminuiu a qualidade do serviço prestado e a fusão Continental/United melhorou a qualidade do serviço. Porém, o impacto sobre a qualidade difere entre os mercados, pois a fusão está associada a um aumento da qualidade nos mercados em que, antes de se fundirem, as empresas não concorriam, havendo perda de qualidade, concluem os autores. Estes também ressaltam a literatura disponível sobre a relação entre fusões e indicadores de qualidade, porém ressaltam que o foco do estudo de fusões está vinculado aos preços praticados.

Com referência à qualidade dos serviços de saúde nos EUA, Han (2016) analisou o comportamento dos hospitais concorrentes antes e depois das fusões. Com base no modelo Salop, o autor verificou que a qualidade média do atendimento em ambiente ambulatorial após a fusão foi significativamente inferior.

Já as fusões e aquisições no mercado de jornais nos EUA, Fan (2013) aponta como qualidade o espaço não destinado a propagandas, o número de repórteres e número de colunistas. A autora conclui que há uma relação direta entre concentração de mercado no mercado de jornais impressos e perda da qualidade e variedade de conteúdo destes jornais.

Existem muitos estudos empíricos que analisam os impactos das fusões e aquisições em diversos setores sobre os preços e quantidades, mas há maior dificuldade na literatura quanto ao impacto na qualidade do produto ou serviço. Conforme Draganska, Mazzeo e Seim (2009), os estudos empíricos que determinam o efeito nos medidores de qualidade das fusões e aquisições vai ao encontro da dificuldade em definir empiricamente a variável qualidade.

2.3 Mercado de Ensino Superior Brasileiro: características, evolução e concentração

Paralelamente à expansão do financiamento educacional, observa-se uma tendência de concentração no mercado de educação superior privada do país, principalmente pelo processo de fusões e aquisições e pelos avanços tecnológicos, onde a expansão do ensino à distância e sua mobilidade propiciaram emergir um novo mercado potencial, conforme Curi (2011).

Como já citado na introdução desta dissertação, segundo Oliveira (2009), as fusões e aquisições, a abertura de capital em bolsa de valores (IPO) e a entrada de fundos de investimentos no setor de educação superior privada (*Privaty Equity*) contribuíram para a privatização do ensino superior em grande escala. A penetração das empresas multinacionais no setor reforçou a expectativa de grandes lucros aos agentes econômicos, contrariando os princípios da educação como bem público.

Sendo assim, nos últimos anos existiu uma clara concentração no ensino superior privado brasileiro motivada pelo interesse privado no setor. Os fundos de *private equity* atuam por meio de participações societárias em empresas, focando em setores com alta capacidade de rentabilidade e crescimento, conforme Brealey (2008), fornecendo apoio com estruturas de gestão organizadas e foco na lucratividade e sustentabilidade, trazendo maiores eficiências e ganhos nos mercados onde atuam. Entre os principais fundos atuantes no mercado brasileiro de ensino superior privado

estão a Pátria Investimentos, com participação na Anhanguera Educacional, o Fundo GP *Investments*, com participação na Estácio e a *Advent International*, com participação no grupo Kroton Educacional, conforme Hoper (2015).

Além da entrada dos fundos de investimentos no setor, as maiores redes educacionais passaram pelo processo de abertura de capital na bolsa de valores de São Paulo, segundo Hoper (2014). Os processos de *IPO*'s foram lançados ao mercado no momento em que os investimentos no mercado de capitais estavam atrativos dadas as expectativas positivas geradas na economia brasileira nos anos de 2005 a 2012, e obtiveram grande sucesso em termos de capitalização

Segundo Sécca e Leal (2009), o mercado de ensino superior privado esteve ainda mais atrativo aos fundos de investimentos devido ao aumento do número de egressos no ensino médio, onde havia uma demanda reprimida de alunos que não poderiam pagar altas mensalidades da rede privada (reduzida até então) e sem condições de acessar as instituições públicas. O autor ainda reforça que as IES privadas apresentam o diferencial de responderem mais rapidamente às novas demandas de cursos do que as IES públicas, levando estes cursos a regiões e cidades onde antes não havia o alcance de curso superior algum. Estes fatores contribuíram para o aumento do número de matrículas e para a expansão do ensino superior privado.

Para Schwartzman e Schwartzman (2002), outra linha de pesquisadores da educação no Brasil condena a expansão das IES privadas com fins lucrativos, uma vez que a maximização da riqueza como objetivo maior dos gestores não seria compatível com a busca pela qualidade do ensino. Ainda segundo os autores, o aumento da participação das IES particulares na educação superior deixaria o Estado em papel secundário nas políticas educacionais, ou seja, deixando a função de executor para coordenador, indo contra a II Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, conforme Silva (2005).

No entanto, as dúvidas levantadas pelos autores questionam a expansão do ensino superior através do aumento da participação IES privadas e particulares, onde os benefícios gerados não estão claros.

2.3.1 Evolução do Ensino Superior no Brasil

No final da década de 60 foram dados os primeiros passos para ampliação da oferta no ensino superior privado com a Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº5.540), facilitando a aprovação para o funcionamento de novas IES com a alegação de escassez de recursos para a ampliação de vagas em IES públicas por parte do governo federal (MARTINS, 2009, p.4). No período de 1968 até início da década de 80, a participação das IES privadas no total de matrículas aumentou de 44% para 64%, confirmando uma perda de hegemonia das IES públicas em relação ao número de alunos.

Segundo Curi (2011, p.1), o número de matrículas no Brasil avançou de 1.947.000 em 1998 para 6.000.000 em 2009, sendo 4.440.000 referentes às instituições privadas. Conforme o Censo Superior da Educação Superior (INEP), no ano de 2014 o número de matrículas em graduação chegou a 7.505.977, sendo 1.932.527 em instituições públicas e 5.573.450 em instituições privadas, representando 26,4% e 73,6% do total de matrículas, respectivamente.

Entre 2001 e 2014, as matrículas nas IES públicas passaram de 943.980 para 1.932.389, indicando um crescimento de 105% ou quase 1.000.000 em números absolutos, conforme o INEP (2014). Já as instituições privadas aumentaram suas matrículas de 2.090.630 para 5.573.210, segundo dados do INEP (2014), o que representa um crescimento de 166% ou cerca de 3.500.000 em números absolutos, números muito superiores ao crescimento das instituições públicas, considerando o mesmo período. Portanto, as instituições privadas representavam $\frac{3}{4}$ das matrículas totais do ensino superior no Brasil já em 2010, de acordo com Curi (2011).

Considerando o número de IES públicas e privadas, as públicas totalizaram 311 unidades, enquanto as privadas totalizaram 2080 unidades no ano de 2014. Em comparação ao ano de 2001, nota-se que a proporção entre IES públicas e privadas não mudou, porém enquanto o número de IES públicas foi de 183 para 311 unidades no período, as IES privadas avançaram de 1208 para 2080 unidades, conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Dados da evolução de IES públicas e privadas de 2001 a 2014

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	1391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1208	86,8
2002	1637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1442	88,1
2003	1859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1652	88,9
2004	2013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1789	88,9
2005	2165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1934	89,3
2006	2270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2022	89,1
2007	2281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2032	89,1
2008	2252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2016	89,5
2009	2314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2069	89,4
2010	2378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2100	88,3
2011	2390	285	11,9	101	4,2	110	4,6	68	2,8	2105	88,1
2012	2402	290	12,1	105	4,4	112	4,7	70	2,9	2112	87,9
2013	2412	301	12,5	108	4,5	110	4,6	71	2,9	2111	87,5
2014	2391	311	13,0	106	4,4	105	4,4	65	2,7	2080	87,0

Fonte: Inep/ Mec

Sobre o crescimento do número de IES no período, este ocorre predominantemente por meio de instituições consideradas pequenas. Segundo o Censo da Educação Superior (2014), as IES privadas com até 2000 alunos representam 81% do total das instituições privadas no Brasil.

De acordo com Curi (2011), a expansão do ensino superior privado ocorreu por meio da oferta de cursos que não exigiam laboratórios especializados e que facilmente pudessem ser autorizados pelo MEC em cidades que não havia oferta desta modalidade de ensino. Os cursos com mais matriculados entre os anos de 2008 e 2014 foram Administração, Direito e Pedagogia, como já citado no capítulo de introdução. Em média, estes cursos representam 40% do total de matrículas do ensino superior, de acordo com a tabela 2.

Tabela 2 - Dados dos cursos com maiores matrículas em IES privadas entre 2008 e 2014

Ano	Administração		Direito		Pedagogia		Total matrículas IES privadas
	Total	%	Total	%	Total	%	
2008	669.874	15,91	618.147	14,68	782.145	11,45	4.211.254
2009	718.145	15,99	650.148	14,48	505.145	11,25	4.490.210
2010	759.874	15,87	691.254	14,43	551.284	11,51	4.789.211
2011	771.258	14,98	751.785	15,08	563.589	11,31	4.985.125
2012	777.129	14,77	750.187	14,46	575.145	11,09	5.187.541
2013	795.128	14,77	763.285	14,18	589.165	10,94	5.384.250
2014	801.780	14,40	770.280	13,82	614.525	11,03	5.573.210

Fonte: Inep/ Mec

O primeiro programa de avaliação no ensino superior surgiu em 1993, chamado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. As avaliações eram realizadas apenas em universidades e de forma não obrigatória, segundo Dias, Horiguela e Marchelli (2006). Com isso, não foi possível cumprir com seu objetivo inicial de verificar a produção e a qualidade do ensino superior e o programa foi encerrado em 2002.

Em 1996 constitui-se o ENC, conhecido como “Provão”, como forma de avaliar o desempenho acadêmico e as condições de oferta, onde as IES recebiam visitas *in loco* avaliando os quesitos de estrutura física, qualificação docente e organização didático-pedagógica, sendo substituído em 2004 pelo atual sistema de avaliações, o SINAES, considerado um sistema integrador dos sistemas de avaliações anteriores.

O SINAES foi constituído pela Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004, e está sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), onde se mantém outros órgãos avaliativos do ensino superior como o SeSu, Capes, Inep e Semtec. O objetivo do SINAES é implantar a cultura da melhoria da qualidade no ensino, pesquisa e extensão acadêmica e direcionar a expansão da oferta do ensino superior. Além do Enade, os documentos institucionais, como Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, Relatório de Avaliação Interna – CPA e Cadastro de Docentes subsidiam as avaliações, segundo o MEC (2009).

A partir do Enade, onde os conceitos variam de 1 a 5, constituem-se os indicadores prévios para determinar visitas *in loco* por parte dos avaliadores do INEP para renovação de reconhecimento dos cursos, etapa importante para que o curso continue sendo ofertado (INEP, 2015). Os conceitos 1 e 2 resultam em visita da comissão avaliadora, e nos conceitos 3, 4 ou 5 a IES pode optar pela visita ou não. O Enade passou a vigorar como meio de avaliação dos cursos superiores a partir de 2007, substituindo o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Segundo o próprio INEP (2015), abrangem-se três formas de avaliação do ensino superior:

- avaliação institucional interna e externa: por meio do preenchimento do Censo a IES informa a quantidade de professores doutores, professores mestres, alunos, professores com dedicação parcial ou integral e detalhes das instalações físicas.
- avaliação dos cursos: são avaliadas as dimensões de infraestrutura física onde o curso é ofertado, Plano Pedagógico do Curso – PPC e corpo docente. As avaliações ocorrem para oferta inicial do curso, reconhecimento e renovação de reconhecimento, podendo ser realizadas com visitas *in loco* ou não, dependendo do Conceito de Curso (CC).
- avaliação dos estudantes: por meio do Enade onde, a partir de 2007 a cada triênio os estudantes passaram a ser avaliados por meio de uma prova de conhecimentos gerais e uma prova de conhecimentos específicos de cada área.

O indicador utilizado pelo Ministério da Educação para mensurar qualidade das IES no Brasil é o IGC, conforme MEC (2016), formado pela média ponderada dos CPC e dados dos cursos de Pós-Graduação fornecidos pela Capes. O IGC é expresso em uma escala de 1 a 5, servindo como importante balizador para as avaliações *in loco* das IES.

2.3.2 Políticas Governamentais e os reflexos na educação superior

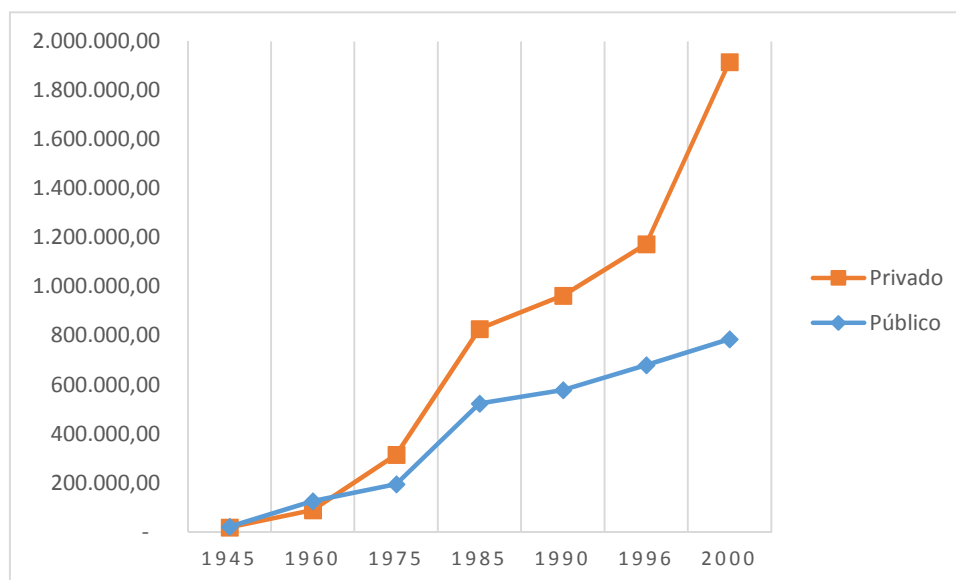
A II LDB, Lei 9.394/1996, possibilitou o surgimento de IES privadas com fins lucrativos. Segundo Oliveira (2009), a lei configura como importante marco regulatório e passou a vigorar em um contexto de abertura econômica.

No ano de 1997, em extensão à nova LDB, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação, Paulo Renato, sancionaram emenda da LDB, permitindo IES particulares, conforme Sécca e Leal (2009). No que se refere ao ensino superior, a Lei permite maior autonomia acadêmica às universidades privadas, conferindo o direito no registro de diplomas e revalidação de cursos bem como autoriza a criação dos centros universitários e desestimula a expansão dos institutos isolados.

A II LDB ressalta a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e estende tais aspectos ao ensino médio (SÉCCA; LEAL, 2009). Assim, culmina-se no aumento significativo de matrículas no ensino médio, o que mais tarde resultará em grande demanda ao ensino superior.

O Gráfico 1 mostra que até I Lei de Diretrizes e Bases em 1961, a oferta de matrículas em instituições de ensino superior público e privado era similar, mas a partir deste ponto iniciou-se um processo de aumento significativo da participação do setor privado no ensino superior, intensificando-se ainda mais a partir da II LDB.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas do ensino superior público e privado (1945-2000)



Fonte: Ministério da Educação (MEC)

Ainda sobre a Lei de 1996, previu-se que no prazo máximo de um ano o Governo Federal deveria encaminhar ao Congresso o Plano de Nacional da Educação (PNE),

que traçava metas para educação para os 10 anos subsequentes, segundo Sécca e Leal (2009). Conforme Valente e Romano (2002), o PNE discutiu quesitos da Constituição de 1988 e da II LDB de 1996, porém de forma mais aprofundada e em formato de plano de metas.

O PNE tinha como um dos principais objetivos garantir que até 2011 todas crianças, jovens e adultos tivessem acesso à escola. Para isso, o atendimento escolar deveria ser ampliado territorialmente, professores deveriam ser qualificados e as escolas deveriam apresentar condições adequadas de infraestrutura física para atender às necessidades tecnológicas (AGUIAR, 2002). No que tange ao ensino superior, o plano previa a expansão para 30% da população com faixa de 18 a 24 anos até 2011 e o crescimento da formação de mestres e doutores em 5% ao ano, segundo o mesmo autor

Ainda com relação ao acesso ao ensino superior, o PNE previa políticas de financiamentos e crédito estudantil para as IES particulares, por meio do Prouni e do FIES, devido ao fato de 67% dos estudantes estarem matriculados em IES privadas no ano 2000.

O Prouni foi criado em 2004, período em que o ensino superior privado sofria desaquecimento quanto ao ingresso de novos alunos. O programa concedia bolsas parciais ou integrais em cursos de graduação em faculdades privadas, oferecendo às IES benefícios fiscais em cursos onde havia ociosidade de vagas. De 2007 a 2014, mais de 1,5 milhão de estudantes foram beneficiados com bolsas, segundo Hoper (2015). O programa regimenta que “as instituições beneficiadas por isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos em proporção de alunos pagantes” (HADDAD, 2008, p.16).

O Fies foi ampliado em 2010 com a redução da taxa de juros de 6,5% para 3,4% e o aumento do tempo de carência para pagamento, segundo o MEC (2015). De 2010 a 2013, o número de alunos ingressantes com o financiamento multiplicou-se por sete, saindo de 76 mil (6,5% do total) para 560 mil (31% do total), conforme MEC (2015), impulsionando ainda mais o mercado de ensino superior privado do país. Outros programas desenvolvidos pelo MEC, como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seleciona, desde 2009, estudantes para ingresso nas IES como processo seletivo.

3 METODOLOGIA

3.1 Base de Dados

Esse trabalho objetiva analisar o impacto das fusões e aquisições no mercado de ensino superior privado sobre o desempenho acadêmico e medidas de qualidade, considerando as IES adquiridas em comparação às demais IES. Para isso, foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior e indicadores de qualidade da educação superior, mensurados pelo Ministério da Educação, por meio do INEP (2015). Conforme o Instituto, o Censo da Educação Superior reúne informações sobre as IES, vagas autorizadas, número de matrículas realizadas, alunos ingressantes e concluintes, bem como informações sobre os docentes e organização acadêmica. Os microdados do Censo da Educação Superior são coletados anualmente por meio de formulários preenchidos pela instituição de ensino superior. As informações que constam nos Censos da Educação Superior abrangem toda população do ensino superior, dentre instituições, estudantes, cursos e docentes.

Os indicadores de qualidade do ensino superior, segundo INEP (2015), são o conceito Enade, o IGC e o CPC:

De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-B, são indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008;

II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008;

III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do Enade; (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Os resultados dos indicadores de qualidade do ensino superior são expressos em conceitos de 1 a 5, sendo os conceitos 1 e 2 classificados como insatisfatórios em termos de qualidade, o conceito 3 classificado como satisfatório e os conceitos 4 e 5 são conceitos considerados como muito bom e excelente, respectivamente, segundo os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Considerando as bases de dados disponíveis, o presente trabalho faz uma análise dos efeitos das fusões e aquisições no desempenho acadêmico comparativamente entre os anos de 2008 a 2014, período em que ocorreram 106 fusões ou aquisições no mercado de ensino superior privado brasileiro. Com base nisso, foi elaborada uma lista das operações e suas respectivas datas, identificando a IES que foi adquirida, a IES/rede adquirente e município de atuação da adquirida disponível no anexo deste trabalho. Para confirmar as operações foram pesquisados no portal da BM&F BOVESPA os fatos relevantes divulgados pelas redes adquirentes no momento da operação, relatórios do CADE, site da consultoria HOPER Educação e levantamento direto no site de relações com investidores das grandes redes educacionais de capital aberto. Após, buscou-se as IES adquiridas no cadastro de instituições do MEC (E-mec) para, que por meio do código da IES, fosse possível localizá-las nas bases do Censo da Educação Superior.

O foco do presente trabalho restringe-se aos três cursos com maior número de matrículas entre os anos de 2008 e 2014 no Brasil. Segundo MEC (2014), os cursos de Administração, Direito e Pedagogia correspondem a cerca de 40% do total de matrículas realizadas no ensino superior privado ou a mais de dois milhões de alunos matriculados, em números absolutos. Esses também foram os cursos que mais sofreram processos de fusões e aquisições dentre suas IES, segundo Hoper (2015).

Como será explicado na próxima seção, o presente trabalho segue metodologia semelhante àquela proposta por Garcia (2014), entretanto considera apenas os três cursos com maior número de matrículas entre os anos de 2008 e 2014. Para organizar a base de dados foram utilizados os conceitos obtidos pelas IES através do IGC, dados dos Censos da Educação Superior, conceitos obtidos pelos três cursos no Enade e os dados socioeconômicos dos municípios onde os cursos são ofertados. Com relação aos cursos, são avaliados uma vez por triênio e, considerando o período de 2008 a 2014, o curso de Pedagogia foi avaliado nos anos de 2008, 2011 e 2014 e os cursos de Administração e Direito foram avaliados nos anos de 2009 e 2012. Assim, cada unidade de observação (curso i de uma IES privada j ofertado em município m) é observado três vezes para o curso de Pedagogia e duas vezes para os cursos de Administração e Direito.

As bases de dados utilizadas no presente estudo com os indicadores de qualidade dos cursos é a mesma utilizada para cálculo do CPC pelo INEP: percentual

de professores doutores no curso, percentual de professores mestres, média dos estudantes na prova de formação específica e formação geral do Enade, organização didático pedagógica do curso, infraestrutura disponibilizada e regime de trabalho parcial ou integral. Entretanto, essas três últimas variáveis não foram consideradas neste estudo. Ademais, foi necessário agregar as bases de dados referentes ao IGC, Censo e Enade e, por último, identificar a IES na base dos cursos e relacionar com seu IGC.

Por fim, foram utilizadas informações socioeconômicas e demográficas dos municípios dos cursos, disponíveis no IBGE, como população total no município, população de 15 a 24 anos e PIB *per capita*.

3.2 Método

Com a finalidade de analisar os efeitos de aquisições de IES sobre os indicadores de qualidade dos cursos de Administração, Direito e Pedagogia, é preciso comparar os indicadores de qualidade de cada curso na situação que a IES foi adquirida e na situação em que a IES não foi adquirida. Entretanto, tal comparação não pode ser feita, uma vez que quando uma IES é adquirida não se pode observar o que teria acontecido caso não tivesse havido tal aquisição. Neste caso, precisa-se encontrar um substituto (grupo controle) para esse resultado, segundo Garcia (2014), podendo surgir o problema do viés de seleção.

O viés de seleção acontece quando a escolha da IES a ser adquirida não é independente de suas características potenciais, ou seja, um grupo educacional se interessa pela aquisição de IES que apresentam características que influenciam na sua qualidade. Independentes de serem adquiridas, as IES poderiam apresentar resultados diferentes das demais por outras razões que não o tratamento, ou seja, não seriam um bom contrafactual para as IES adquiridas. Segundo Smith e Todd (2005), a vantagem da aleatorização é a formação de um grupo de controle com a distribuição de características observáveis e não observáveis semelhantes às do grupo de tratamento. Caso uma aquisição se desse aleatoriamente, não havendo características potenciais que influenciassem na decisão de aquisição, o viés de seleção seria nulo. Há, então, a necessidade de escolher métodos de estimativa que

considerem o viés de seleção para avaliar os efeitos da aquisição sobre os indicadores de qualidade dos cursos.

3.2.1 *Propensity Score Matching* - PSM

O estimador por *matching* busca os indivíduos no grupo de controle mais próximos em termos das variáveis observáveis e utiliza o resultado destes indivíduos para obter o que seria o produto dos indivíduos no grupo de tratamento caso o mesmo não fosse tratado sendo, no caso, um contrafactual. O que diferencia os estimadores por *matching* é a métrica utilizada para definir no grupo de controle as IES mais “próximas” dos tratados em termos de características observáveis. Para Wooldridge (2007), os métodos diferenciam-se em relação a quantos indivíduos do grupo de controle podem ser relacionados a cada indivíduo no grupo de tratamento para se obter o contrafactual.

Se as IES fossem alocadas de forma aleatória entre os grupos de controle e tratamento, na média deveriam apresentar características similares, visto que não foram selecionadas com base em alguma característica observável. Segundo Crump, Hotz, Imbes e Mitinik (2008 e 2009), o método de pareamento (*matching*) assume o controle das características que afetam tanto o grupo de tratamento como o grupo de controle, de modo que a diferença entre os grupos seja somente a participação ou não no evento.

Para se verificar se os grupos são semelhantes pode ser feito um teste de comparação das médias das variáveis observáveis antes do tratamento, devendo este apontar algum tipo de diferença nas médias. Após o pareamento, deve-se repetir o mesmo teste de comparação das médias dos grupos de controle e tratamento e o resultado deverá ser maiores semelhanças entre as características observáveis, v_i . Para validar a operação, deve ser atendida a hipótese de ignorabilidade do tratamento: condicionais a um conjunto de características observadas que determinam a seleção ao tratamento, os resultados potenciais necessariamente independem da aquisição de uma IES (evento).

Logo, o estimador por *matching* necessita de IES comparáveis entre os dois grupos em relação às características observáveis, condição denominada como suporte comum, em que a hipótese de que a probabilidade de uma unidade não

receber o tratamento para um dado vetor de características é sempre maior que zero (WOOLDRIDGE, 2007).

$$P(d_i = 0 | v_i) > 0 \quad (1)$$

Onde d_i é um indicador igual a 1 para as IES adquiridas e 0 para as que não são adquiridas e $P(v_i)$ o *propensity score*.

Quanto maior a dimensão de características observadas, mais difícil é a implementação do estimador de pareamento. Cada vez que aumentam as características observadas se torna mais difícil encontrar para cada indivíduo do grupo de tratamento seu contrafactual no grupo de controle, ou seja, com as características observáveis semelhantes.

O *propensity score matching* (PSM) é um método de pareamento que utiliza uma função X , onde se resume todo o vetor de características observáveis, e esta função é a probabilidade predita de receber o tratamento dado um conjunto de variáveis observadas. Para Rosenbaum e Rubin (1983), considerando as características observadas, os resultados não se alteram com o tratamento e também não se alteram se condicionais aos escores de propensão.

A forma mais comum para estimar o *propensity score* é utilizar procedimentos paramétricos para estimação de probabilidade, como os modelos *probit* e *logit*. No modelo *probit*, segundo Rosenbaum e Rubin (1983), a probabilidade de participar ou não do evento segue o modelo:

$$P \left[T_i = 1 \mid X = x \right] = \frac{\exp(x\beta)}{1 + \exp(x\beta)} \quad (2)$$

Onde β é o vetor de parâmetros que será estimado e $\hat{\beta}$ o estimador. Neste caso o *propensity score* é estimado como:

$$\hat{P}(x) = \frac{\exp(x\hat{\beta})}{1 + \exp(x\hat{\beta})} \quad (3)$$

O *propensity score matching* também irá depender de uma métrica pré-determinada, que definirá a proximidade do escore de propensão das IES tratadas, no caso deste trabalho, com relação ao escore de propensão das IES não tratadas. Para isso, utiliza-se um estimador de pareamento do vizinho mais próximo por meio da função *nearest neighbor matching* (NN), que usa os resultados das IES do grupo não tratados que possuem escores de propensão mais próximos ao escore de propensão da IES i para estimar qual seria o resultado da IES i caso a mesma não recebesse tratamento, segundo Wooldridge (2007). Neste estudo, cada IES tratada é pareada com dez IES não tratadas mais próximas em termos de escore de propensão. Atribui-se peso zero às IES do grupo de controle não pareados a nenhuma IES tratada. O método NN com reposição permite que uma IES não tratada seja par de um tratado mais de uma vez, recebendo peso superior a um.

O efeito médio do tratamento sobre os tratados (*average treatment effect on treated* – ATT), ou seja, o parâmetro de interesse τ_{ATT} , pode ser estimado por:

$$\hat{\tau}_{Matching}^{ATT} = \frac{1}{n_1} \sum_{i \in S_e | d_i=1} \left[y_i^1 - \sum_{j \in S_e | d_j=0} \omega(i, j) y_j^0 \right] \quad (4)$$

Onde $\omega(i, j)$ é uma função que atribui diferentes pesos para as IES dos grupos de controle com objetivo de gerar um contrafactual tal que teria acontecido com a unidade tratada caso esta não tivesse recebido tratamento, segundo Wooldridge (2007) e Garcia (2014). A notação usada se refere ao primeiro termo como influência dos estimadores para reponderação, que seriam obtidos usando-se valores verdadeiros das funções de regressão *propensity score*. O segundo termo pode ser visto como uma correção para a estimação dessas funções. Por outro lado, também podem haver características não observáveis fixas ao longo do tempo que podem viesar a estimação do parâmetro de interesse, como condições específicas de cada IES ou curso, por exemplo.

3.2.2 Diferenças em diferenças

O método de diferenças em diferenças se dá quando a variável de interesse é observada por dois grupos em dois períodos distintos, porém somente um grupo é exposto ao tratamento entre os dois períodos, de acordo com Fogel (2012) e Garcia (2014). Assim, no contexto do presente trabalho, os grupos seriam divididos em quatro: o grupo de controle antes da aquisição, grupo de controle após aquisição, grupo de tratamento antes da aquisição e grupo de tratamento após a aquisição. Desvios no grupo das IES adquiridas (tratamento), quando comparados com o grupo de controle, são atribuídos às aquisições (evento), esta técnica é muito utilizada para avaliação de impacto do evento, conforme Fogel (2012). O autor relata que, apesar do evento – no caso a aquisição -, permitir a separação entre grupos de controle e grupo de tratamento faz com que a estimação por diferenças em diferenças não garanta que esse grupo seja um contrafactual relevante do grupo de tratamento, havendo então a necessidade de um pareamento.

O mesmo autor define o método diferenças em diferenças como o cálculo de duas subtrações: a primeira é diferença das médias da variável de resultado entre os períodos anterior e posterior ao evento entre os grupos de tratamento e controle, a segunda é a diferença entre as diferenças da primeira entre os dois grupos.

Ainda conforme Fogel (2012), o método diferenças em diferenças, quando em qualquer caso, tem como ideia formar grupos de tratamento e controle próximo ao método experimental, mesmo sem haver garantias de que o grupo controle seja um bom contrafactual para o grupo de tratamento.

O método diferenças em diferenças é utilizado em casos que haja disponibilidade de informações anteriores e posteriores ao evento e, no caso deste trabalho, o evento seria a aquisição de uma IES. Fogel (2012) afirma que a principal hipótese do método é que a trajetória temporal da variável de interesse para o grupo de controle represente o que ocorreria com o grupo de tratamento caso não houvesse o evento. Como mencionado, essa hipótese não pode ser testada diretamente nos dados, mas uma indicação da validade é quando o percurso seguido pelos dois grupos é similar antes do evento.

Ainda segundo Garcia (2014) e Fogel (2012), o estimador de diferenças em diferenças se dá através de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) de τ na equação:

$$y_{i1} - y_{i0} = \alpha_2 + \tau_i d_i + v_{i1} - v_{i0} \quad (5)$$

Neste caso, considera-se que, em uma estrutura de painel, a equação 2 controla para variáveis não-observadas no curso que são fixas no tempo, como características específicas do período e por quaisquer características fixas no tempo dos dois grupos: tratamento e controle.

O estimador de MQO sobre a equação 2:

$$E(y_{i1} - y_{i0} | d_i = 1) - E(y_{i1} - y_{i0} | d_i = 0) = E(\tau_i | d_i = 1) + E(v_{i1} - v_{i0} | d_i = 1) - E(v_{i1} - v_{i0} | d_i = 0) \quad (7)$$

Para que se interprete como efeito causal o parâmetro de interesse:

$$E(v_{i1} - v_{i0} | d_i = 1) = E(v_{i1} - v_{i0} | d_i = 0) \quad (8)$$

Essa é uma condição não diretamente testável pelos dados: não é possível saber se a evolução da variável de interesse para o grupo de controle representa de fato um contrafactual para o grupo tratado após o programa (Fogel, 2012). Uma alternativa é utilizar diferentes grupos de controle para validar a tendência temporal como contrafactual do grupo de tratamento. O fato dessa hipótese não se confirmar empiricamente não significa que os dados sejam descartados, uma vez que a verificação da hipótese é feita de forma indireta através de um teste que requer que a tendência temporal da variável de interesse dos grupos de controle e tratamento seja a mesma antes da aquisição, por exemplo. A trajetória temporal semelhante mostra que os grupos reagem de forma similar às intervenções.

Caso a seleção do grupo tratado seja feita por características observadas o método é consistente. Para, isso utiliza-se como covariadas um conjunto de variáveis observadas que podem influenciar na seleção e nos efeitos, utilizando-se uma estrutura linear separável e aditiva para as covariadas (Fogel, 2012):

$$y_{ijmt} = \alpha + \gamma_1 z_{ijm} + \gamma_2 T_t z_{ijm} + \alpha_1 T_t + \alpha_2 d_j + \tau_{ijm} d_j T_t + v_{ijmt} \quad (9)$$

Onde y_{ijmt} é o indicador de qualidade do curso i da IES j no município m e período t , z_{ijm} são covariadas constantes no tempo; T_t indica 1 pós evento e 0 antes do evento; d_j é indicador do grupo de tratamento. O parâmetro de interesse τ_{ijm} é obtido através da solução de MQO da equação:

$$y_{ijm1} - y_{ijm0} = \gamma_2 z_{ijm} + \alpha_1 + \tau_{ijm} d_j + v_{ijm1} - v_{ijm0} \quad (10)$$

O método diferenças em diferenças tem algumas desvantagens na sua utilização, tais como não conseguir lidar com mudanças temporais de uma característica não observável que afete a decisão de participar do tratamento; o impacto no tratamento só pode ser estimado após a aquisição da IES, não possibilitando que a ferramenta seja de previsão e, por fim, se o grupo de tratamento e controle não tiverem uma tendência próxima para a variável de resultado, o método tende a estimar resultados viesados.

3.3 Construção das variáveis

3.3.1 Variáveis de interesse

Para avaliar os efeitos das fusões e aquisições sobre as IES adquiridas nos cursos de Administração, Direito e Pedagogia, foi necessário selecionar variáveis que representassem desempenho acadêmico e/ou qualidade. Este trabalho seguiu algumas variáveis proposta por Garcia (2014), acrescentando ao estudo o percentual de docentes mestres com relação ao total de docentes e o IGC como variável de interesse. Além disso, diferentemente do trabalho citado, foi utilizado um triênio a mais de avaliação para um dos cursos. As variáveis descritas nessa seção, de alguma forma, mensuram a qualidade dos cursos ofertados pelas IES.

O *CPC* é um indicador construído pelo INEP que tem o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos superiores. Ele é calculado no ano seguinte ao de realização do Enade de cada área. Além do Enade, outros insumos são considerados no cálculo do CPC, tais como: infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, qualificação de corpo

docente e regime de trabalho do corpo docente. Nos cursos de Administração e Direito, o CPC foi utilizado para os anos de 2009 e 2012, denominando-se a variável CPC 2012-2009, ou seja, a diferença do CPC 2012 em relação ao CPC 2009. Para o curso de Pedagogia foi utilizado para os anos de 2008, 2011 e 2014, visto que este curso tem um triênio a mais de avaliação do Enade e divulgação do indicador, no qual foram denominadas as variáveis CPC 2011-2008, diferença do CPC 2011 em relação ao CPC 2008 e a variável CPC 2014-2008, diferença do CPC 2014 em relação ao CPC 2008.

A variável *IGC*, conforme MEC (2015), é um indicador de qualidade das IES e é formado pela média ponderada dos CPCs do ano de cálculo e dos dois anos anteriores, considerando o número de matrículas em cada um dos cursos. Como o período de análise foi de 2008 a 2014, optou-se por utilizar os dados de *IGC* para os anos de 2012 como observação intermediária e 2014 como último ano do período. Para os três cursos analisados, portanto, foi denominada a variável *IGC 2012-2008*, para mensurar a diferença deste indicador entre os anos de 2008 e 2012 e denominada a variável *IGC 2014-2008* para a diferença entre os anos de 2008 e 2014.

O conceito Enade, que mede o desempenho dos estudantes na avaliação Enade, foi segmentado em *Média FG*, obtida pelos alunos concluintes do curso na prova de formação geral do Enade, e *Média CE*, esta obtida pelos alunos concluintes do curso na prova de conhecimentos específicos. A prova de formação geral é aplicada a todos cursos e a prova de conhecimentos específicos é aplicada por curso. Como dito anteriormente, o curso de Pedagogia passou por um triênio a mais de avaliação; logo, este curso utilizou os anos de 2008, 2011 e 2014 para as variáveis *Média FG* e *Média CE*, já os cursos de Administração e Direito utilizaram-se dos dados dos anos de 2009 e 2012, denominando-se as variáveis *Média FG 2012-2009* e *Média CE 2012-2009*, que significa a diferença entre as médias da prova de formação geral e conhecimentos específicos, respectivamente, entre os anos de 2009 e 2012 para os cursos de Administração e Direito. As variáveis *Média FG 2011-2008*, *Média FG 2014-2008*, representam a diferença das médias da prova de formação geral entre os anos de 2008 e 2011 no primeiro caso e 2008 e 2014 no último caso, com relação ao curso de Pedagogia. A *Média CE 2011-2008*, *Média CE 2014-2008* também para o curso de Pedagogia, representam a diferença das médias da prova de conhecimentos

específicos entre os anos de 2008 e 2011 no primeiro caso e 2008 e 2014 no segundo caso.

Por fim, as variáveis *Doutores* e *Mestres* referem-se ao percentual de doutores e mestres de cada curso com relação ao total de docentes. Os cursos de Administração e Direito utilizaram-se dos anos de 2009 e 2012 para tais variáveis, e o curso de Pedagogia os anos de 2008, 2011 e 2014. Seguindo a lógica descrita das demais variáveis, foram construídas as variáveis *Doutores 2012-2009* e *Mestres 2012-2009* para os cursos de Administração e Direito, no qual a primeira variável representa a diferença no percentual de doutores entre os anos de 2009 e 2012, e a segunda variável a diferença no percentual de mestres nos anos de 2009 e 2012.

Já o curso de Pedagogia as variáveis *Doutores 2014-2008*, *Doutores 2011-2008*, representam a diferença nos percentuais de professores doutores entre os anos de 2008 e 2014, 2008 e 2011, respectivamente. As variáveis *Mestres 2014-2008* e *Mestres 2011-2008*, representam a diferença entre os percentuais de docentes mestres entre os anos de 2008 e 2014, 2008 e 2011, respectivamente. Segue a tabela 3 com a descrição das variáveis de interesse e o intervalo de cada variável.

Tabela 3 - Variáveis de interesse

Variável	Descrição	Intervalo
<i>CPC</i>	Conceito Preliminar de Curso	0-5
<i>IGC</i>	Índice Geral de Cursos	0-5
<i>Média FG</i>	Média dos concluintes na prova de formação geral do Enade	0-100
<i>Média CE</i>	Média dos concluintes na prova de conhecimentos específicos do Enade	0-100
<i>Doutores</i>	Percentual de docentes doutores	0-1
<i>Mestres</i>	Percentual de docentes mestres	0-1

Elaborada pelo autor

3.3.2 Variáveis explicativas para estimação do PSM

Para a estimação do PSM é preciso considerar um conjunto de características observáveis que influenciam tanto na seleção ao tratamento como nos resultados. Para Wooldridge (2007), tais características devem ser constantes ao longo do tempo ou serem referentes a períodos anteriores ao evento, no caso a aquisição, assim evitando problemas de endogeneidade.

Assim, a tabela 4 mostra as variáveis explicativas utilizadas para a estimativa do PSM. Utilizou-se o ano de 2008 na base de dados, pois se fossem considerados dados de períodos anteriores para a estimação do PSM muitas observações não poderiam ser consideradas, visto que muitas IES adquiridas foram fundadas pouco antes da primeira avaliação disponível. Outra razão para utilizar o ano de 2008 foi um processo de atualização no SINAES entre os anos de 2007 e 2008, com a implantação do Enade e de alterações no conjunto de variáveis disponíveis, como a inclusão de professores mestres por curso.

A variável *Vagas* representa o número de vagas autorizadas e informa a capacidade da IES de receber novos alunos e tende a ser mais constante no tempo relativamente a, por exemplo, o número de matrículas. O *Market Share* é indicativo da participação da IES no município com maior número de matrículas, podendo influenciar na escolha da IES a ser adquirida. A variável *Market Share*² foi criada para melhor interpretação do *market share*, visto que pode haver uma relação não linear entre a participação de mercado da IES e a probabilidade da IES ser adquirida.

Quanto à variável *Municípios de atuação*, considerou-se o número de municípios que a IES atua. A variável *Cursos IES* indica a quantidade de cursos autorizados e, conseqüentemente, potencial de mercado.

As variáveis *Faculdade* e *Centro Universitário* informam o tipo de credenciamento da IES junto ao MEC, sendo que as Universidades e Centros Universitários têm autonomia para abrir novos cursos, enquanto as Faculdades necessitam pedir autorização ao Ministério. A variável *IES Particular* é uma *dummy* que indica se a IES é privada e não filantrópica, ou seja, com fins lucrativos, assumindo valor zero se não for particular. Já *IES Pública* é variável *dummy* indicativa da existência de IES pública no município, onde a variável assume valor zero quando não há IES pública no local. Esta última variável pode influenciar a decisão de ser adquirida, visto que nos municípios onde há IES pública existe uma cultura já disseminada do ensino superior que poderia ir além da oferta da própria IES pública.

A variável *IES no Município* indica o nível concorrência nas fronteiras municipais, onde municípios com maior número de IES podem concorrer entre si na qualidade dos cursos oferecidos. Esta variável foi criada a partir da base de dados do Censo. A variável *dummy*, referente à *Região Metropolitana*, indica com base zero a IES que não se encontra em alguma região deste gênero e foi criada para mensurar

possíveis concorrentes que uma IES venha a ter fora de seu município de atuação, considerando que tal região geralmente apresenta grande número de IES.

Para a demanda potencial de ensino superior foram utilizadas as variáveis *População 15 a 24 anos*, que representam a proporção de jovens nessa idade com relação à população total do município e o *PIB per capita* do município.

Tabela 4 - variáveis explicativas para a estimação do PSM

Variável	Descrição	Fonte
Vagas	Número de vagas na IES	Censo Educação Superior/ INEP
<i>Market Share</i>	<i>Market share</i> da IES no município em que a IES atua com maior número de matrículas	Censo Educação Superior/ INEP
<i>Market Share</i> ²	<i>Market share</i> da IES no município em que a IES atua com maior número de matrículas elevado ao quadrado	Censo Educação Superior/ INEP
Municípios de atuação	Número de municípios que a IES atua	Censo Educação Superior/ INEP
Cursos IES	Número de cursos que a IES oferta	Censo Educação Superior/ INEP
Organização Acadêmica	Variável categórica que indica se a IES é Faculdade, Centro Universitário ou Universidade	Censo Educação Superior/ INEP
IES particular	<i>Dummy</i> indicativa se a IES é particular	Censo Educação Superior/ INEP
IES pública	<i>Dummy</i> indicativa da presença de IES pública no município	Censo Educação Superior/ INEP
IES no município	Número de IES no município	Censo Educação Superior/ INEP
Região Metropolitana	<i>Dummy</i> indicativa se a IES se localiza em município pertencente a uma Região Metropolitana	IBGE
População de 15 a 24 anos	Razão entre a população de 15 a 24 anos e a população total do município	IBGE
<i>PIB per capita</i>	Razão entre o PIB e a população total do município	IBGE

Fonte: Elaborada pelo autor

4. RESULTADOS

4.1 Estatísticas Descritivas

Utilizando a base de dados no capítulo anterior, pode-se traçar um perfil das IES adquiridas frente às não adquiridas, de acordo com a tabela 5. Das 1292 IES que ofertam os cursos de Administração, Direito ou Pedagogia, 264 delas não continham dados disponibilizados para IGC contínuo no período analisado e foram excluídas da análise. As IES adquiridas e demais IES, no período de 2008 a 2014, somam 94 e 934, respectivamente.

Considerando o número de vagas autorizadas por ano, nota-se que as adquiridas apresentam maior número destas, com média de 821 vagas contra 510 das demais IES. Quanto ao *market share*, as adquiridas apresentam, em média, uma participação de 29% em relação ao total do mercado contra 42% de participação de mercado, em média, das não adquiridas.

Quanto ao número de IES no município, considerando o grupo de IES adquiridas, nos municípios em que estas instituições estão presentes há, em média, 17,76 IES. Já o grupo de IES não adquiridas atua em municípios onde existe uma quantidade, em média, inferior de IES, sendo esta equivalente a 14,81, confirmando possivelmente um menor *market share* das IES adquiridas. Com relação à média de cidades onde cada IES atua, tanto o grupo de tratamento como o de controle apresentaram resultados próximos: 1,26 municípios em média para as IES adquiridas e 1,22 municípios em média para as IES não adquiridas. As IES adquiridas também apresentam maiores médias quanto ao número de cursos e IGC.

As características socioeconômicas do município de localização das IES também podem ser relevantes para a seleção ao tratamento. A população municipal, percentual da população com idade de 15 a 24 anos e PIB *per capita* também são em média maiores nas IES adquiridas.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas (ano de 2008)

Variável	IES Adquiridas				Demais IES			
	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Vagas	821,64	900,09	0,00	5850,00	510,63	975,25	0,00	21991,00
<i>Market Share</i>	0,29	0,30	0,00	1,00	0,42	0,39	0,00	1,00
IES no Município	17,76	26,37	1,00	96,00	14,81	23,72	1,00	96,00
Municípios de atuação	1,26	1,50	1,00	15,00	1,22	1,16	1,00	18,00
Cursos IES	2,98	2,88	1,00	22,00	2,25	2,18	1,00	45,00
IGC	2,18	0,39	1,44	3,17	2,14	0,51	0,55	4,69
PIB <i>per capita</i>	23,10	13,29	6,64	68,25	19,75	13,48	3,30	112,75
População (em milhares)	1678,78	3032,63	54,85	11253,50	1385,38	2769,94	3,01	11253,50
População de 15 a 24 anos	17,69	1,60	13,70	21,30	17,61	1,44	13,70	27,00
Observações (N° de IES)	94				934			

Fonte: Censo da Educação Superior/ MEC, Inep/ MEC e IBGE. Elaborado pelo autor

4.2 Efeito da Aquisição

Foi empregada a metodologia de diferenças em diferenças para avaliação dos impactos da aquisição de IES, sendo utilizado o suporte comum definido pelo *propensity score matching*.

4.2.1 *Propensity score matching*: resultados

O objetivo neste estágio é encontrar um grupo controle comparável, em relação às características observáveis, ao grupo de tratamento, ou seja, às IES adquiridas. Como citado no capítulo 3, para o PSM foi preciso considerar um conjunto de características observáveis que influenciasses tanto na seleção ao tratamento como nos resultados, devendo ser constantes ao longo do tempo ou referentes a períodos anteriores à aquisição.

Assim, a tabela 6 mostra as variáveis explicativas utilizadas para a estimação do PSM. Utilizou-se o primeiro período em que a IES aparece na base de dados para as variáveis que oscilam ao longo dos anos, considerando que seja anterior à data de aquisição pois, se fossem considerados dados de períodos anteriores para a estimação do PSM, muitas observações não poderiam ser consideradas, visto que muitas IES adquiridas foram fundadas pouco antes da primeira avaliação disponível.

Quanto às IES que atuam em mais de um município, considerou-se o município em que a IES atua com maior número de alunos, uma vez que cada instituição de ensino não pode aparecer mais de uma vez na base de dados para a estimação do PSM.

Uma vez estimado o modelo *Probit* para cada curso, calculou-se os *propensity scores* necessários para o pareamento entre as IES adquiridas e as demais, separando por curso analisado. Desta forma, separou-se a amostra por curso desde o PSM, conforme a tabela 6.

Com relação às IES que ofertam o curso de Administração, a variável *Market share* apresentou coeficiente positivo e significativo. Portanto, pode-se dizer que quanto maior o *market share* da IES no município, maior a probabilidade da instituição ser adquirida. No entanto, para se analisar o efeito marginal da variável *Market share*

é preciso avaliar o termo não-linear incluído no modelo. A variável *Market share*² apresentou coeficiente negativo e significativo. Assim sendo, um maior *market share* da IES no município aumenta a probabilidade de a instituição ser adquirida, porém este aumento ocorre em taxas cada vez menores. Também existe uma maior probabilidade de aquisição se houver a presença de IES pública no município, pois o coeficiente foi positivo e significativo. O fato da IES estar situada em uma Região Metropolitana aumenta a sua probabilidade de ser adquirida. Com relação à variável *PIB per capita*, o coeficiente foi positivo e significativo, ou seja, quanto maior o *PIB per capita* municipal, maior a probabilidade da IES ser adquirida.

O fato da IES no curso de administração ser particular aumenta a sua probabilidade de ser adquirida, pois o coeficiente referente a esta variável foi positivo e significativo. Já a variável *Faculdade* apresentou coeficiente negativo e significativo, ou seja, o fato de ser credenciada como faculdade diminui a probabilidade de a IES ser adquirida.

Considerando as IES ofertantes do curso de Direito, a probabilidade de serem adquiridas é maior quando são particulares, visto que o coeficiente para esta variável foi positivo e significativo. O fato das IES estarem situadas em Regiões Metropolitanas também aumenta a probabilidade de aquisição, pois o coeficiente para a variável *Região Metropolitana* foi positivo e significativo, da mesma forma que, no curso de Administração, o fato da IES ser credenciada como faculdade também diminui a probabilidade de aquisição no curso de direito, apresentando coeficiente negativo e significativo.

Por último, as IES que oferecem o curso de Pedagogia têm maior probabilidade de aquisição quando são particulares, pois a variável *IES Particular* apresentou coeficiente positivo e significativo mais uma vez. O coeficiente foi positivo e significativo para a variável *PIB per capita*, ou seja, a IES tem uma probabilidade maior de ser adquirida se atuar em municípios com maior *PIB per capita*. A probabilidade de aquisição diminui quando a IES é credenciada como faculdade, com coeficiente negativo e significativo, tal como para as IES que ofertam cursos de Administração e Direito.

O pareamento entre as IES após o PSM foi realizado por meio do método *nearest neighbor matching* (NN), conforme apresentado no capítulo 3, onde foi permitida a reposição das IES não adquiridas e utilizados os 10 vizinhos mais

próximos. Foram excluídas as IES do grupo de tratamento cujos *propensity scores* eram maiores que o máximo ou menores que o mínimo observado no grupo de controle, impondo assim a condição de suporte comum.

Após o pareamento, deve-se avaliar se o grupo de IES adquiridas e não adquiridas são comparáveis. Para isso, foram realizados *testes t* de diferenças de médias entre os dois grupos para cada uma das variáveis explicativas, antes e após o *matching*, conforme a tabela 7.

Considera-se como hipótese nula do teste a igualdade das médias entre os dois grupos. Após o *matching*, espera-se que a diferença entre a média do grupo de tratamento e do grupo de controle diminua ou desapareça.

Com relação ao grupo de IES que oferta curso de Administração, para as variáveis explicativas *Vagas*, *Market Share*, *Market Share²*, *Cursos IES*, *IES Particular*, *IES Pública*, *Região Metropolitana* e *PIB per capita*, as médias dos grupos antes do *matching* eram estatisticamente diferentes e passaram a não ser após o *matching*.

Já no grupo de IES que oferta curso de Direito, para as variáveis *Market Share*, *Market Share²*, *Cursos IES*, *IES Particular*, *IES Pública*, *IES no município*, *Região Metropolitana* e *PIB per capita*, as médias dos grupos antes do *matching* eram estatisticamente diferentes e também passaram a não ser após o *matching*.

Por fim, com relação ao grupo de IES que oferta o curso de Pedagogia, para as variáveis *Market Share*, *Market Share²*, *IES Particular*, *IES Pública* e *PIB per capita* as médias dos grupos eram estatisticamente diferentes e, após o *matching*, também passaram a não ser.

Pode-se concluir que, para os três cursos, o *matching* promoveu balanceamento para a maior parte das variáveis explicativas entre os grupos de tratamento e de controle.

Tabela 6 - Probit: determinantes da probabilidade de aquisição

Curso	Administração		Direito		Pedagogia	
	Coefficiente	Erro-Padrão	Coefficiente	Erro-Padrão	Coefficiente	Erro-Padrão
Vagas	0,0000	0,0001	-0,0001	0,0001	-0,0001	0,0001
<i>Market Share</i>	1,5901*	0,9448	1,3935	1,2830	1,3935	1,2830
<i>Market Share</i> ²	-1,8752**	0,8381	-1,5076	1,1177	-1,5076	1,1177
Municípios de atuação	-0,0709	0,0620	-0,0294	0,0665	-0,0294	0,0665
Cursos IES	0,0353	0,0296	0,0230	0,0326	0,0230	0,0326
Centro Universitário	-0,3245	0,2909	-0,2350	0,3070	-0,2350	0,3070
Faculdade	-0,5225**	0,2665	-0,5743*	0,3015	-0,5743*	0,3015
IES particular	0,9987***	0,2297	1,2649***	0,3020	1,2649***	0,3020
IES pública	0,2862*	0,1644	0,1583	0,2274	0,1583	0,2274
IES no município	-0,0057	0,0041	0,0008	0,0055	0,0008	0,0055
Região Metropolitana	0,2539*	0,1477	0,3689*	0,1962	0,3689	0,1962
População de 15 a 24 anos	-0,0070	0,0494	0,0018	0,0651	0,0018	0,0651
PIB per capita	0,0107**	0,0045	0,0085	0,0061	0,0085***	0,0061
Constante	-2,1018**	0,9305	-2,4657**	1,2525	-2,4657*	1,2525
Observações	848		463		440	
Prob > chi2	0,0000		0,0001		0,0001	
Pseudo R2	0,1067		0,1235		0,1485	

Fonte: Elaborado pelo autor

*** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%

Tabela 7 - Testes de diferenças de médias das variáveis explicativas entre os grupos de controle e tratamento

Variável	Antes ou depois do matching	Curso de Administração			Curso de Direito			Curso de Pedagogia		
		Grupo de tratamento	Grupo de Controle		Grupo de tratamento	Grupo de Controle		Grupo de tratamento	Grupo de Controle	
		Médias	Médias	Estatística t	Médias	Médias	Estatística t	Médias	Médias	Estatística t
Vagas	Antes	880	571	2,57**	1072	770	1,55	912	669	1,09
	Depois	880	831	0,22	1072	1029	0,18	912	871	0,18
Market Share	Antes	0,312	0,446	-3,02***	0,304	0,450	-2,82***	0,320	0,467	-2,29**
	Depois	0,312	0,331	-0,40	0,304	0,302	0,03	0,320	0,351	-0,44
Market Share ²	Antes	0,191	0,355	-3,49***	0,180	0,339	-2,88***	0,193	0,378	-2,70***
	Depois	0,191	0,212	-0,42	0,180	0,176	0,08	0,193	0,232	-0,53
Municípios de atuação	Antes	1,271	1,254	0,11	1,436	1,431	0,02	1,561	1,394	0,63
	Depois	1,271	1,213	0,25	1,436	1,191	0,85	1,561	1,373	0,43
Cursos IES	Antes	3,12	2,43	2,49**	3,71	2,95	1,71*	3,46	2,83	1,26
	Depois	3,12	2,75	0,85	3,71	3,25	0,69	3,46	3,54	-0,08
Centro Universitário	Antes	0,129	0,121	0,24	0,218	0,194	0,43	0,146	0,153	-0,11
	Depois	0,129	0,134	-0,09	0,218	0,231	-0,16	0,146	0,168	-0,27
Faculdade	Antes	0,741	0,788	-0,99	0,582	0,642	-0,87	0,610	0,687	-1,00
	Depois	0,741	0,747	-0,09	0,582	0,573	0,10	0,610	0,617	-0,07
IES particular	Antes	0,941	0,744	4,09***	0,945	0,694	3,98***	0,902	0,669	3,10***
	Depois	0,941	0,928	0,34	0,945	0,918	0,56	0,902	0,910	-0,11
IES pública	Antes	0,753	0,565	3,35***	0,800	0,647	2,26**	0,732	0,516	2,65***
	Depois	0,753	0,721	0,47	0,800	0,773	0,35	0,732	0,729	0,02
IES no município	Antes	17,13	14,70	0,89	21,18	14,06	2,21**	17,32	15,15	0,51
	Depois	17,13	14,33	0,79	21,18	19,54	0,31	17,32	15,13	0,43
Região Metropolitana	Antes	0,529	0,389	2,50**	0,618	0,400	3,10***	0,488	0,376	1,40
	Depois	0,529	0,522	0,09	0,618	0,615	0,04	0,488	0,485	0,02
População de 15 a 24 anos	Antes	17,65	17,60	0,26	17,62	17,69	-0,35	17,47	17,48	-0,04
	Depois	17,65	17,73	-0,36	17,62	17,68	-0,20	17,47	17,60	-0,36
PIB per capita	Antes	23.021	20.022	1,97*	23.054	19.856	1,68*	26.398	19.781	3,05***
	Depois	23.021	25.361	-0,93	23.054	25.473	-0,78	26.398	26.087	0,09

Fonte: Elaborado pelo autor

*** Significativo a 1%; ** Significativo a 5%; * Significativo a 10%

4.2.2 Efeito médio de aquisição

As variáveis de interesse CPC, IGC, Média FG, Média CE, Doutores e Mestres estão descritas no capítulo 3, bem como os anos que foram considerados. Para cada variável de interesse foi criada a diferença entre os grupos de tratamento e controle, onde o objetivo foi medir o efeito da diferença (ATT).

Para as IES que ofertam o curso de Administração, conforme a tabela 8, considerando os efeitos da aquisição sobre a variável *IGC 2012-2008* (diferença do IGC 2012 em relação ao IGC 2008), o impacto foi negativo e não estatisticamente significativo. Com relação à variável *IGC 2014-2008* (diferença do IGC 2014 em relação ao IGC 2008), o impacto também foi negativo e não significativo, o mesmo segue para a variável *Média CE 2012-2009* (diferença da Média CE 2012 em relação à Média CE 2009) cujo efeito do tratamento foi negativo e não significativo, porém antes do *matching* o efeito da aquisição nesta variável foi negativo e significativo. Já na variável *Média FG 2012-2009* (diferença da Média FG 2012 em relação à Média FG 2009) o efeito se mostrou positivo, porém não significativo.

Pode-se concluir que as aquisições não tenham impactado de forma significativa tais variáveis, pois toda mudança de gestão acadêmica precisa de mais tempo para gerar seus efeitos. Por exemplo, as variáveis *Média CE 2012-2009* e *Média FG 2012-2009* representam as médias dos concluintes no Enade que, em muitas observações, não foram expostas ao tratamento em todo período do curso, ou seja, o aluno não participou de uma nova gestão acadêmica desde seu início. Na mesma linha, o *CPC 2012-2009* (diferença do CPC 2012 em relação ao CPC 2009) apresentou coeficiente positivo para o impacto das aquisições, porém não significativo. Já a variável *Mestres 2012-2009* (diferença de Mestres 2012 em relação à Mestres 2009), o efeito foi positivo e estatisticamente significativo. O efeito médio da aquisição sobre o percentual de mestres no curso de Administração foi um aumento de 9,8 pontos percentuais com relação ao percentual de professores mestres no mesmo curso. Considerando-se a diferença do percentual de professores doutores do curso no ano de 2012 em relação a 2009, o efeito das aquisições também foi positivo e estatisticamente significativo, sendo responsável por um aumento de 14,2 pontos percentuais no curso de Administração. Tanto *Mestres* como *Doutores* também

apresentaram coeficientes positivos e significativos antes do *matching*, entretanto para Mestres a diferença aumentou e, para Doutores, diminuiu.

Tabela 8 - Efeito médio de aquisição sobre as variáveis de interesse no Curso de Administração

Variável	Amostra	Grupo de tratamento	Grupo de controle	Diferença	Erro Padrão	Estatística t
IGC 2012-2008	Antes do <i>matching</i>	0,301	0,275	0,026	0,062	0,42
	ATT	0,301	0,387	-0,085	0,087	-0,98
IGC 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,274	0,311	-0,037	0,061	-0,61
	ATT	0,274	0,395	-0,121	0,080	-1,51
Média FG 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	-0,439	-0,392	-0,046	0,930	-0,05
	ATT	-0,439	-1,281	0,843	1,302	0,65
Média CE 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	-5,508	-4,464	-1,044	0,614	-1,7*
	ATT	-5,508	-4,298	-1,211	0,876	-1,38
CPC 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	0,507	0,348	0,160	0,072	2,2**
	ATT	0,507	0,350	0,157	0,100	1,57
Mestres 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	72,454	64,034	8,420	2,507	3,36***
	ATT	72,454	62,655	9,799	3,333	2,94***
Doutores 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	32,298	16,522	15,776	1,911	8,26***
	ATT	32,298	18,179	14,119	3,393	4,16***
Obs.		80	703			

Fonte: Elaborado pelo autor

*** Significativo a 1%, ** Significativo a 5%, * Significativo a 10%

Para as IES que ofertam o curso de Direito, as únicas variáveis estatisticamente significativas foram *IGC 2014-2008* e *Mestres 2012-2009*, porém ambas com coeficientes estimados negativos, conforme a tabela 9. Quanto à variável *IGC 2014-2008*, o efeito foi de -0,191 pontos na composição do índice e, em relação à variável *Mestres 2012-2009*, o efeito foi uma piora de 7,76 pontos no percentual de professores mestres do curso. Na variável *IGC 2012-2008*, o coeficiente estimado foi negativo e não significativo, mesma relação pode-se fazer com *Média CE 2012-2009*, onde o impacto gerado da aquisição foi negativo, porém não significativo. O *CPC 2012-2009*, relativo ao curso de Direito, apresentou um efeito também negativo e não significativo. O percentual de doutores do curso também apresentou efeito negativo com as aquisições, mas não estatisticamente significativo.

Tabela 9 - Efeito médio de aquisição sobre as variáveis de interesse no Curso de Direito

Variável	Amostra	Grupo de tratamento	Grupo de controle	Diferença	Erro Padrão	Estatística <i>t</i>
IGC 2012-2008	Antes do <i>matching</i>	0,273	0,313	-0,040	0,074	-0,54
	ATT	0,273	0,374	-0,101	0,097	-1,04
IGC 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,271	0,352	-0,081	0,074	-1,10
	ATT	0,271	0,463	-0,191	0,098	-1,95**
Média FG 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	-0,323	-1,823	1,500	1,213	1,24
	ATT	-0,323	-2,022	1,700	1,673	1,02
Média CE 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	-12,922	-12,669	-0,252	0,696	-0,36
	ATT	-12,922	-12,239	-0,682	1,036	-0,66
CPC 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	0,393	0,404	-0,010	0,088	-0,12
	ATT	0,393	0,407	-0,013	0,137	-0,10
Mestres 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	64,544	68,122	-3,579	3,072	-1,16
	ATT	64,544	72,304	-7,761	4,039	-1,92*
Doutores 2012-2009	Antes do <i>matching</i>	19,828	20,335	-0,507	2,096	-0,24
	ATT	19,828	21,650	-1,822	2,867	-0,64
Obs.		54	385			

Fonte: Elaborado pelo autor

*** Significativo a 1%, ** Significativo a 5%, * Significativo a 10%

Para as IES que ofertam o curso de Pedagogia, conforme mencionado na seção 3.3.1, o curso teve um triênio a mais de avaliação no Enade, consequentemente gerando uma sequência a mais de indicadores relacionados ao curso para cada ano, como *Média FG*, *Média CE*, *CPC*, *Mestres* e *Doutores*, conforme tabela 10.

Para o curso de Pedagogia, a variável *IGC 2012-2008* apresentou coeficientes estimados negativos e não estatisticamente significativos, da mesma forma que o *IGC 2014-2008*. A variável *Média FG 2011-2008* (diferença da Média FG 2011 em relação à Média FG 2008) também foi negativa e não significativa quanto ao efeito de aquisição, e na mesma linha seguiu a variável *Média FG 2014-2008* (diferença da Média FG 2014 em relação à Média FG 2008). Outra vez, pode-se concluir que a nova gestão acadêmica não conseguiu sucesso em melhorar os indicadores gerais de cursos, como o IGC, assim como desempenho nas provas de formação geral do enade.

A variável *Mestres 2011-2008* (diferença de Mestres 2012 em relação à Mestres 2008) teve coeficiente estimado positivo, porém não estatisticamente

significativo, da mesma forma que *Mestres 2014-2008* (diferença de Mestres 2014 em relação à Mestres 2008).

Para a variável *Doutores 2011-2008* (diferença de Mestres 2012 em relação à Mestres 2008), o coeficiente foi positivo, mas não significativo em termos estatísticos. Quanto ao *CPC 2014-2008* (diferença do CPC 2014 em relação ao CPC 2008), o coeficiente também se apresentou positivo e não significativo.

No caso da variável *Média CE 2011-2008* (diferença da Média CE 2011 em relação à Média CE 2008), o coeficiente estimado foi negativo e estatisticamente significativo, cujo efeito foi uma piora de 3,643 pontos na média dos alunos concluintes da prova de conhecimentos específicos do Enade em 2011 para o curso de pedagogia. Com relação à *Média CE 2014-2008* (diferença da Média CE 2014 em relação à Média CE 2008), o coeficiente também foi negativo e significativo, sendo o efeito médio de aquisição impactado negativamente em 3,112 pontos na média dos alunos concluintes na prova de conhecimentos específicos do Enade em 2014.

A única variável com coeficiente estimado significativo e positivo foi *Doutores 2014-2008* (diferença da média Doutores 2014 em relação à média Doutores 2008), com efeito de 0,11, ou seja, a aquisição está vinculada a um aumento médio de 11 pontos no percentual de professores doutores no curso.

Tabela 10 - Efeito médio de aquisição sobre as variáveis de interesse no Curso de Pedagogia

Variável	Amostra	Grupo de tratamento	Grupo de controle	Diferença	Erro Padrão	Estatística <i>t</i>
IGC 2012-2008	Antes do <i>matching</i>	0,330	0,266	0,063	0,082	0,78
	ATT	0,330	0,409	-0,079	0,102	-0,78
IGC 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,341	0,324	0,017	0,086	0,20
	ATT	0,341	0,412	-0,071	0,104	-0,68
Média FG 2011-2008	Antes do <i>matching</i>	1,619	1,484	0,135	1,064	0,13
	ATT	1,619	3,596	-1,977	1,396	-1,42
Média CE 2011-2008	Antes do <i>matching</i>	-1,186	-0,336	-0,850	1,006	-0,85
	ATT	-1,186	2,456	-3,643	1,397	-2,61***
CPC 2011-2008	Antes do <i>matching</i>	0,415	0,263	0,152	0,102	1,49
	ATT	0,415	0,625	-0,210	0,144	-1,46
Mestres 2011-2008	Antes do <i>matching</i>	0,162	0,061	0,101	0,033	3,10***
	ATT	0,162	0,118	0,043	0,050	0,87

Doutores 2011-2008	Antes do <i>matching</i>	0,234	0,066	0,168	0,028	6,11***
	ATT	0,234	0,158	0,075	0,051	1,48
Média FG 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,225	0,796	-0,571	1,017	-0,56
	ATT	0,225	2,311	-2,086	1,468	-1,42
Média CE 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	-4,221	-2,115	-2,106	1,131	-1,86*
	ATT	-4,221	-1,108	-3,112	1,531	-2,03**
CPC 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,482	0,326	0,155	0,108	1,44
	ATT	0,482	0,475	0,006	0,138	0,04
Mestres 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,211	0,141	0,070	0,038	1,84*
	ATT	0,211	0,130	0,081	0,051	1,60
Doutores 2014-2008	Antes do <i>matching</i>	0,314	0,133	0,182	0,030	6,14**
	ATT	0,314	0,205	0,110	0,035	3,14***
Obs.		34	308			

Fonte: Elaborado pelo autor

*** Significativo a 1%, ** Significativo a 5%, * Significativo a 10%

Nas IES adquiridas que ofertam o curso de Direito houve uma piora do IGC e na proporção de professores mestres. Os resultados vão de encontro com a análise de Chaves (2010), referenciado no capítulo 2 desta dissertação, que diz que os estudantes de direito pertencentes a grupos educacionais obtinham desempenho inferior na prova da OAB se considerar que a grande maioria das aquisições foram promovidas por algum grupo educacional.

Com relação às IES que ofertam os cursos de Administração e Pedagogia, os resultados apontam um maior percentual de professores doutores nestes cursos, confirmando os estudos de Garcia (2014). O CPC não teve impacto significativo em nenhum curso de forma específica, diferentemente do trabalho de Garcia (2014), que encontrou relação positiva com as aquisições. A mesma autora, quanto à média dos alunos na prova de formação geral do Enade, não encontra efeito significativo, o mesmo resultado deste trabalho.

Garcia (2014), com relação à prova de conhecimentos específicos do Enade, encontra resultado negativo e significativo. Na mesma linha do curso de Pedagogia deste trabalho que, nos dois triênios analisados, apresentou relação negativa e significativa com a prova de conhecimentos específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo avaliou os efeitos de fusões e aquisições que ocorreram no ensino superior brasileiro entre os anos de 2008 e 2014 sobre alguns indicadores de qualidade e desempenho acadêmico. Especialmente, avaliou-se de que modo a aquisição de uma Instituição de Ensino Superior (IES) afeta a qualidade e características dos cursos.

O perfil da IES adquirida no ano 2008 apresenta algumas características em média diferentes da IES não adquiridas, como maior número de vagas autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC), menor participação de mercado, maior concentração de IES no município em que atua, maior proporção de população entre 15 e 24 anos com relação a população total do município de atuação, maior PIB *per capita* no município e Índice Geral de Cursos (IGC) mais elevado. Estes resultados convergem para a busca de retornos financeiros por parte dos adquirentes, visto que o perfil das IES adquiridas permite expansão e consolidação em seus mercados atuantes, como maior número de vagas autorizadas, população jovem e PIB *per capita* mais elevado.

Com relação a IES que oferte o curso de Administração, a probabilidade de ser adquirida é maior quando maiores são o *market share* e o PIB *per capita* do município em que a instituição atua. Os fatos de a IES estar situada em região metropolitana, possuir IES pública no município e ser particular também aumentam a probabilidade de aquisição. Entretanto, o credenciamento da IES como faculdade diminui a probabilidade de aquisição.

No que concerne à probabilidade de aquisição de uma IES que oferte o curso de Direito, a probabilidade aumenta quando a mesma é particular e/ou situada em região metropolitana. Como no curso de Administração, a probabilidade diminui se a IES é credenciada como faculdade. Já a probabilidade de uma IES ser adquirida com a oferta do curso de Pedagogia, eleva-se quando for particular assim como quando houver maior PIB *per capita* municipal. Os resultados neste caso, mostram uma tendência de aquisições de IES situadas em grandes centros urbanos e preferência por IES já consolidadas em suas regiões, como Centros Universitários e Universidades.

Quanto aos efeitos da aquisição nas variáveis de interesse, os resultados indicam uma proporção maior de doutores nas IES que ofertam os cursos de Administração e Pedagogia, porém neste último o coeficiente foi significativo apenas para o ano 2014. A proporção de doutores não teve efeito significativo no curso de Pedagogia em 2011 e no curso de Direito. O curso de Administração foi o único que apresentou efeito positivo e significativo no aumento da proporção de professores mestres.

O Conceito Preliminar de Curso (*CPC*) não apresentou efeitos significativos em nenhum dos três cursos analisados, assim como as médias dos alunos nas provas de formação geral (*Média FG*) e conhecimentos específicos (*Média CE*). O IGC do ano de 2012 e de 2014 também não apresentou efeitos significativos com as aquisições das IES.

Com isso, pode-se concluir em parte que as aquisições que ocorreram no ensino superior privado no Brasil não refletiram efeito na qualidade e desempenho acadêmico até a presente data, exceto por medidas de curto prazo, como contratações de doutores e mestres, ainda que fato isolado em um curso ou outro.

Este trabalho apresenta limitações, tais como o curto período de análise de 2008-2014, não possibilitando a verificação de muitos ciclos de avaliação por parte dos cursos, fazendo os possíveis efeitos das fusões e aquisições não serem visíveis, sendo necessário mais tempo para que tais efeitos resultem em melhorias para o desempenho dos cursos e IES. Embora este trabalho tenha analisado alguns efeitos das fusões e aquisições dos três cursos com maiores matrículas no ensino superior, os demais cursos não contemplaram esta pesquisa.

Em trabalhos futuros podem ser avaliados quais os efeitos das aquisições sobre o número de ingressantes no curso e sobre a proporção de concluintes que iniciam o curso, por exemplo. Assim, poderá ser avaliado se houve mudança no perfil do aluno com possíveis aquisições por parte das IES, além de ser estendido a outros cursos e áreas, como saúde, por exemplo.

REFERÊNCIAS

AGHION, Philippe; COHEN, E. Education et croissance, rapport du Conseil d'Analyse économique. **La documentation française**. Paris, p.68-69. 2004.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.112, p. 707-727, jul.-set. 2002.

ALONSO, K.M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1319-1355, 2010.

ANDRADE, E.C.; MOITA; R.M.S.; SILVA, E.L.S. **Permanent excess demand as business strategy: an analysis of the brazilian higher-education market**. Insper Working Paper, 2013.

BOLSA DE MERCADO E FUTUROS E BOLSA DE VALORES DE SÃO PAULO – BM&F BOVESPA. **Empresas Listadas**. 2014. em: <<http://www.bmfbovespa.com.br/cias-listadas/empresas-listadas/BuscaEmpresaListada.aspx?Idioma=pt-br>> Acesso em: 27 jun. 2015.

BORLAND, M.V. and HOWSEN, R.W (1992) **Student academic achievement and the degree of market concentration in education**. Economics of Education Review, Vol.11, 31-39.

BREALEY, Richard; MYERS, Stewart; ALLEN, Franklin. **Princípios de finanças corporativas**. 8. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

BRITTO, Jorge. **Diversificação, competências e coerência produtiva**. In: HASENCLEVER, Lia; KUPFER, David. (Org.) **Economia industrial: fundamentos teóricos e práticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 307-343.

CARVALHO JÚNIOR, N.S.C **Lucratividade e Desempenho Industrial: uma apreciação empírica de duas abordagens teóricas**. 123f. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010.

CHEN, Yongmin; GAYLE, Philip. **Mergers and product quality: Evidence from the airline industry**. 2013.

CRUMP, R.; HOTZ, V. J.; IMBENS, G.; MITINIK, O. Nonparametric tests for treatment effect heterogeneity. **Review of Economics and Statistics**. v. 90, n. 3, p.389-405, 2008.

CRUMP, R.; HOTZ, V. J.; IMBENS, G.; MITINIK, O. **Dealing with limited overlap in estimation of average treatment effects**. Biometrika. v. 96, n. 3, p. 187-199, 2009.

COATES, Hamish. **The value of student engagement for higher education quality assurance**. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 25-36, 2005

CURI, Luiz Roberto Liza. **O Paroxismo da Qualidade: Avaliação do Ensino Superior no Brasil**. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DEE, Thomas S. Competition and Quality of Public Schools. **Economics of Education Review**, Vol.17, No. 4, pp.419-427, 1998

DIAS, C.L., Horiguela, M.L.M. e Marchelli, P.S. **Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol.32, N.3, p. 435-464, 2006.

DILL, David D.; SOO, Maarja. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. **Higher education**, v. 49, n. 4, p. 495-533, 2005.

DJOLOV G.G. **The economics of competition: the race of monopoly**. New York: The Haworth Press, Inc., 2006.

DRAGANSKA, M., MAZZEO, M.J.; SEIM, K. **Addressing endogenous product choice in an empirical analysis of merger effects**. Working Paper, Northwestern University, 2009.

FAN, Y. Ownership consolidation and product characteristics: a study of the US daily newspaper market. **American Economic Review**, v. 103, n. 5, p. 1598-1628, 2013.

FOGEL, M. et al; **Avaliação econômica de projetos sociais**. Fundação Itaú Social, São Paulo, 2012

FREITAS, André Luís Policani; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves; COSTA, Helder Gomes. Emprego de uma abordagem multicritério para classificação do desempenho de instituições de ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 65, p. 655-674, 2009.

GARCIA, C. P. **Efeito rede em fusões no ensino superior**. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

GRAMANI, M. C. N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 60, p. 437-454. 2008.

GREEN, Diana. **What is quality in higher education?**. 2014.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípio e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

HAN, Johann et al. **Quality competition and hospital mergers: An experiment.** Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI), Ruhr-University Bochum, TU Dortmund University, University of Duisburg-Essen, 2016

HOXBY, Caroline M. **Do Private Schools provide competition for public schools?** Workink Paper No. 4978, Harvard Univerty. National Bureau of Economic Research, 1994.

HOPER EDUCACIONAL, Consultoria. **Análise setorial do ensino superior privado - 2009.** Foz do Iguaçu, 2009.

_____. **Análise setorial do ensino superior privado - 2011.** Foz do Iguaçu, 2011.

_____. **Análise setorial do ensino superior privado - 2012.** Foz do Iguaçu, 2012.

_____. **Análise setorial do ensino superior privado - 2013.** Foz do Iguaçu, 2013.

_____. **Análise setorial do ensino superior privado - 2014.** Foz do Iguaçu, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** Brasília, 2013.

_____. **Censo da educação superior: 2013 – resumo técnico.** Brasília, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Projeção da população (1980-2050).** Pirâmide etária absoluta. 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/piramide/piramide.shtm> Acesso em: 29 ago. 2015.

JOHNES, Jill. Efficiency and mergers in English higher education 1996/97 to 2008/9: Parametric and non-parametric estimation of the multi-input multi-output distance function. **The Manchester School**, v. 82, n. 4, p. 465-487, 2014.

JULIATTO, C. I. **As universidades comunitárias e o processo de interiorização.** Educ.Bras., Brasília, DF, v. 30, n. 60/61, p. 37-64, jan./dez. 2008.

KON, A. **Economia industrial.** São Paulo: Nobel, 1999. 186 p.

LANG, Daniel W. **There Are Mergers, and There Are Mergers.** Higher Education Management and Policy, v. 14, n. 1, p. 11-50, 2002.

LEHER, Roberto. **Para silenciar os campi.** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 88 especial, out. 2004.

MARQUES, W. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar.2013

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

MATSA, D. Competition and product quality in the supermarket industry. **Quarterly Journal of Economics**, v. 126, n.3 , p.1539{1591, 2011

MAZZAROTTO, N. **Competition and Market Incentives in Higher Education**. 2007. Disponível em SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1059881>

MELLO, A. F. A **interiorização da universidade na Amazônia**: um desafio nacional. **Rev. Educ. Bras.**, Brasília, DF, v. 30, n. 60/61, p. 9-35, jan./dez. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Bolsas ofertadas por ano**. Brasília, DF: SISPROUNI, 2010. Disponível em: <http://prounipor.tal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em 05/03/2015.

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro,v.12, n. 45, p. 945-958, 2009.

OSMAN, Ricardo. **O modelo de gestão de um setor que fatura muito, lucra bastante e tem ações na bolsa, mas não gosta de ser chamado de negócio**. Istoé Dinheiro, São Paulo. 30 jul. 2008. Disponível em: <www.istoedinheiro.com.br/noticias/3855_LICOES+DA+EDUCACAO>. Acesso em: 17 jul. 2015.

ROSENBAUM, P.; RUBIN, D. **The central role of the propensity score in observational studies for causal effects**. *Biometrika*, Biometrika Trust, v. 70, n. 1, p. 41, 1983.

SÉCCA, Rodrigo X.; LEAL, Rodrigo M. **Análise do setor de ensino superior privado no Brasil**. BNDES Setorial, n. 30, p. 103-156, set. 2009. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2015.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro, 2002.

SHWARTZBAUM, Alan David. **Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil**. 2012.

SILVA, Maria A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5377/4482>> Acesso em: 19 ago. 2015.

SKODVIN, Ole-Jacob. **Mergers in Higher Education--Success or Failure?** *Tertiary Education and Management*, v. 5, n. 1, p. 63-78, 1999.

SMITH, J.A.; TODD, P.E. **Does matching overcome LaLonde's critique of nonexperimental estimators?** *Journal of Econometrics*, Elsevier, n.125, 2005.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

WATSON, R. Product variety and competition in the retail market for eyeglasses. **Journal of Industrial Economics**, v. 57, n. 2, p. 217-251, 2009.

WILLIAMSON, O. E. **Transaction Cost Economics**. In: Handbook of industrial organization. Amsterdam: Elsevier, 1989.

WOOLDRIDGE, Jeffrey M. Inverse probability weighted estimation for general missing data problems. **Journal of Econometrics**, v. 141, n. 2, p. 1281-1301, 2007.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

**ANEXO A- QUADRO DAS FUSÕES E AQUISIÇÕES NO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2014 ENVOLVENDO OS CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO, DIREITO E PEDAGOGIA POR MUNICÍPIO**

ANO	ADQUIRENTE	ADQUIRIDA	MUNICÍPIO	UF
2008	Laureate International Universities	Centro Universitário Do Norte	Manaus	AM
2008	Kroton Educacional	Faculdades Pitágoras Guarapari	Guarapari	ES
2008	Anhanguera Educacional	Faculdades Planalto	Passo Fundo	RS
2008	Estácio Participações	Faculdade Interlagos	São Paulo	SP
2008	Estácio Participações	Faculdades European	Cotia	SP
2008	Anhanguera Educacional	Iesville - Fati -Fatesc - Isesc - Fatej	Joinville	SC
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Linhares	Linhares	ES
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Uberlândia	Uberlândia	MG
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Jundiaí	Jundiaí	SP
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Londrina	Londrina	PR
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Belo Horizonte	Belo Horizonte	MG
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Imperatriz	Imperatriz	MA
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Ipatinga	Ipatinga	MG
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Teixeira De Freitas	Teixeira De Freitas	BA
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Divinópolis	Divinópolis	MG
2008	Kroton Educacional	Faculdade Pitágoras De Betim	Betim	MG
2008	Anhanguera Educacional	Febrai	Belo Horizonte	MG
2008	Anhanguera Educacional	Faculdade Editora Nacional	São Caetano Do Sul	SP
2008	Estácio Participações	Faculdade Magister	São Paulo	SP
2008	Laureate International Universities	Esade	Porto Alegre	RS
2008	Anhanguera Educacional	Faculdade Do Sul De Mato Grosso	Rondonópolis	MS
2008	Anhanguera Educacional	Faculdade De Sertãozinho	Sertãozinho	SP
2008	Anhanguera Educacional	Faculdade Teixeira De Freitas	Teixeira De Freitas	BA
2008	Estácio Participações	Sociedade De Ensino Superior Do Ceará	Fortaleza	CE
2008	Estácio Participações	Sesal	Maceió	AL
2008	Estácio Participações	Sesse	Aracaju	SE
2008	Estácio Participações	Sociedade De Ensino Superior Do Amapá	Macapá	AP
2008	Anhanguera Educacional	Faculdade Taboão Da Serra	Taboão Da Serra	SP
2008	Estácio Participações	Faculdade Cultura E Educação De Cotia	Cotia	SP
2008	Estácio Participações	Faculdade De Ibiúna	Ibiúna	SP
2009	Ânima Educação	Centro Universitário De Belo Horizonte	Belo Horizonte	MG
2009	DeVry	Fanor - Faculdade Nordeste	Fortaleza	CE
2010	Kroton Educacional	Universidade De Cuiabá	Cuiabá	MT
2010	Kroton Educacional	Faculdade Unime De Ciências Jurídicas	Lauro De Freitas	BA
2010	Kroton Educacional	Faculdade Unime De Ciências Sociais	Lauro De Freitas	BA
2010	Kroton Educacional	Unime	Lauro De Freitas	BA
2010	Kroton Educacional	Faculdade De Macapá	Macapá	AP
2010	Kroton Educacional	Faculdade De Educação De Porto Velho	Porto Velho	RO

2010	Kroton Educacional	Faculdade Interamericana De Porto Velho	Porto Velho	RO
2010	Laureate International Universities	Universidade Salvador - Unifacs	Feira De Santana	BA
2010	Estácio Participações	Faculdade Estácio Da Amazônia	Boa Vista	RR
2010	Laureate International Universities	Uniritter	Porto Alegre	RS
2010	Laureate International Universities	Uniritter	Canoas	RS
2011	Estácio Participações	Sociedade Educacional Atual Da Amazônia	Boa Vista	RR
2011	Estácio Participações	Anec- Faculdade De Natal	Natal	RN
2011	Estácio Participações	Fatern	Natal	RN
2011	Anhanguera Educacional	Instituto Manchester Paulista	Sorocaba	SP
2011	Anhanguera Educacional	Faculdade De Ciências De Brasília	Brasília	DF
2011	Estácio Participações	Faculdade Brasileira De Educação E Cult.	Goiânia	GO
2011	Anhanguera Educacional	Faculdade Anchieta Do Paraná	Curitiba	PR
2011	Anhanguera Educacional	Faculdade Anchieta Do Recife	Recife	PE
2011	Anhanguera Educacional	Aese - Associação De Ensino Superior Elite	Guarulhos	SP
2011	Anhanguera Educacional	Faculdade Metropolitana De Belo Horizonte	Belo Horizonte	MG
2011	Kroton Educacional	Faculdade Atenas Maranhense	São Luis	MA
2011	Kroton Educacional	Faculdade Educacional De Ponta Grossa	Ponta Grossa	PR
2011	Anhanguera Educacional	Centro Universitário Plínio Leite	Niterói	RJ
2011	Anhanguera Educacional	Universidade Do Grande Abc	Santo André	SP
2011	Anhanguera Educacional	Uniban	Osasco	SP
2011	Anhanguera Educacional	Uniban	Sao Bernardo Do Campo	SP
2011	Anhanguera Educacional	Uniban	Sao Paulo	SP
2011	Kroton Educacional	Faculdade De Sorriso	Sorriso	MT
2011	Kroton Educacional	Universidade Norte Do Paraná (Unopar)	Arapongas	PR
2011	Kroton Educacional	Universidade Norte Do Paraná (Unopar)	Bandeirantes	PR
2011	Kroton Educacional	Universidade Norte Do Paraná (Unopar)	Londrina	PR
2012	DeVry	Faculdade Boa Viagem	Recife	PE
2012	Estácio Participações	Faculdade Seama	Macapá	AP
2012	Estácio Participações	Faculdade De Ciências Humanas E Sociais	São Luís	MA
2012	Kroton Educacional	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	Florienópolis	SC
2012	Estácio Participações	Faculdades Riograndenses	Porto Alegre	RS
2012	DeVry	Faculdade Do Vale Do Ipojuca	Caruaru	PE
2012	Ânima Educação	Centro Universitário Monte Serrat	Santos	SP
2013	Laureate International Universities	Anhembi Morumbi	São Paulo	SP
2013	Estácio Participações	Facitec	Brasília	DF
2013	Anhanguera Educacional	Universidade Do Grande Abc	Santo André	SP
2013	Estácio Participações	Centro Universitário Cândido Rondon	Cuiabá	MT
2013	Estácio Participações	Faculdades Integradas De Santa Catarina	Florianópolis	SC
2013	Ser Educacional	Faculdade Decisão	Florianópolis	SC

2013	DeVry	Faculdade Integral Diferencial	Teresina	PI
2013	Ser Educacional	Faculdade Juvêncio Terra	Vitoria Da Conquista	BA
2013	Anhanguera Educacional	Faculdade Metropolitana Belo Horizonte,	Belo Horizonte	MG
2013	Laureate International Universities	Centro Universitário Unidas	Sao Paulo	SP
2013	Estácio Participações	Centro Universitário Uniseb	Ribeirao Preto	SP
2013	Estácio Participações	Universidade Metropolitana De Santos	Santos	SP
2013	Anhanguera Educacional	Faculdade União Bandeirante	São José	SC
2014	Ser Educacional	Faculdade Anglo Líder - Fal	São Lourenço Da Mata	PE
2014	Laureate International Universities	Fiam-Faam - Centro Universitário	São Paulo	SP
2014	Laureate International Universities	Centro Universitário Unidas	São Paulo	SP
2014	Ânima Educação	Universidade São Judas Tadeu	São Paulo	SP
2014	Kroton Educacional	Centro Universitário Anhanguera	Santo André	SP
2014	Kroton Educacional	Centro Universitário Anhanguera De Campo Grande	Campo Grande	MS
2014	Kroton Educacional	Centro Universitário Anhanguera De Niterói	Niterói	RJ
2014	Kroton Educacional	Centro Univer. Anhanguera De São Paulo	São Paulo	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Anápolis	Anápolis	GO
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Belo Horizonte	Belo Horizonte	MG
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Brasília	Brasília	DF
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Cascavel	Cascavel	PR
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Caxias Do Sul	Caxias Do Sul	RS
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De De Brasília	Brasília	DF
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Jundiaí	Jundiaí	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Guarulhos	Guarulhos	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Indaiatuba	Indaiatuba	SP
2014	Kroton Educacional	Facul. Anhanguera De Itapecerica Da Serra	Itapecerica Da Serra	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Sorocaba	Sorocaba	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Jacareí	Jacareí	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Joinville	Joinville	SC
2014	Kroton Educacional	Universidade Anhanguera De São Paulo	Osasco	SP
2014	Kroton Educacional	Universidade Anhanguera De São Paulo	Santo André	SP
2014	Kroton Educacional	Universidade Anhanguera De São Paulo	São Bernardo Do Campo	SP
2014	Kroton Educacional	Universidade Anhanguera De São Paulo	São Paulo	SP
2014	Kroton Educacional	Universidade Anhanguera - Uniderp	Campo Grande	MS
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Rondonópolis	Rondonópolis	MT
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Osasco	Osasco	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Jundiaí	Jundiaí	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Sertãozinho	Sertãozinho	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De São Bernardo	São Bernardo Do Campo	SP

2014	Kroton Educacional	Facul. Anhanguera De Taboão Da Serra	Taboão Da Serra	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Taguatinga	Brasília	DF
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Belo Horizonte	Belo Horizonte	MG
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Negócios E Ti	Brasília	DF
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Junduaí	Jundiaí	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De São Caetano	São Caetano Do Sul	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Passo Fundo	Passo Fundo	RS
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Pelotas	Pelotas	RS
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera Do Rio Grande	Rio Grande	RS
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Matão	Matão	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Valparaíso	Valparaíso De Goiás	GO
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Valinhos	Valinhos	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Limeira	Limeira	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Rio Claro	Rio Claro	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Santa Bárbara	Santa Bárbara D'Oeste	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Taubaté	Taubaté	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Sumaré	Sumaré	SP
2014	Kroton Educacional	Facul. Anhanguera De Pindamonhangaba	Pindamonhangaba	SP
2014	Kroton Educacional	Faculdade Anhanguera De Porto Alegre	Porto Alegre	RS
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau De Salvador	Salvador	BA
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau De Maceió	Maceió	AL
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau	Lauro De Freitas	BA
2014	Ser Educacional	Centro Universitário Maurício De Nassau	Recife	PE
2014	Ser Educacional	Facul.Maurício De Nassau De João Pessoa	João Pessoa	PB
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau De Natal	Natal	RN
2014	Ser Educacional	Facul. Maur. De Nassau Campina Grande	Campina Grande	PB
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau Manaus	Manaus	AM
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau De Belém	Belém	PA
2014	Ser Educacional	Facul. Maurício De Nassau De Fortaleza	Fortaleza	CE
2014	Ser Educacional	Faculdade Maurício De Nassau De Caruaru	Caruaru	PE
2014	Estácio Participações	Instituto De Estudo Superior Da Amazônia	Belém	PA
2014	Ser Educacional	Faculdade Santa Emília	Olinda	PE
2014	Estácio Participações	Faculdade Literatus	Manaus	AM
2014	Laureate International Universities	Faculdade Porto-Alegrense	Porto Alegre	RS
2014	Ser Educacional	Universidade Guarulhos	Guarulhos	SP
2014	Ser Educacional	Universidade Guarulhos	Itaquaquecetuba	SP

