



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI DE LUCENA

**REPERCUSSÕES DA FUSÃO DE GRUPOS EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS PARA QUALIDADE
ACADÊMICA INSTITUCIONAL**

Salvador – BA

2024

KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI DE LUCENA

**REPERCUSSÕES DA FUSÃO DE GRUPOS EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS PARA QUALIDADE
ACADÊMICA INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha *Política e Gestão da Educação*, como requisito final para obtenção do grau de doutora em educação.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine

Salvador – BA

2024

Revisão Textual

Profa Dra. Taiana Grespan Pensin

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lucena, Keiko Carolina Moraes Sasaki.

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para a qualidade acadêmica institucional [recurso eletrônico] / Keiko Carolina Moraes Sasaki Lucena. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação superior. 2. Fusão e aquisição. 3. Indicadores de qualidade em educação. 4. Sistema de ensino - Avaliação. 5. Ensino superior -Avaliação - Brasil. I. Verhine, Robert Evan. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378 - 23. ed.

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa tese para fins educacionais, desde que seja citada a fonte.

© Keiko Sasaki



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 06/02/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata **KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI DE LUCENA**, de matrícula 217122958, intitulada *Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional*. Às 9h do citado dia, REMOTA, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. ROBERT EVAN VERHINE que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dra. LYS MARIA VINHAES DANTAS, Prof. Dr. ANTONIO DE MACEDO MOTA JUNIOR, Prof. Dr. JORGE LUIZ LORDELO DE SALES RIBEIRO e Prof. Dra. DORA LEAL ROSA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
LYS MARIA VINHAES DANTAS
Data: 07/02/2024 09:48:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. LYS MARIA VINHAES DANTAS, UFRB
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
ANTONIO DE MACEDO MOTA JUNIOR
Data: 07/02/2024 10:11:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ANTONIO DE MACEDO MOTA JUNIOR, UEFS
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
JORGE LUIZ LORDELO DE SALES RIBEIRO
Data: 06/02/2024 13:47:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. JORGE LUIZ LORDELO DE SALES RIBEIRO, UFBA
Examinador Externo à Instituição

Dora Leal Rosa
Dra. DORA LEAL ROSA, UFBA
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
ROBERT EVAN VERHINE
Data: 05/02/2024 09:36:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ROBERT EVAN VERHINE, UFBA
Presidente

KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI DE LUCENA
Doutoranda

Documento assinado digitalmente
KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI DE LUCENA
Data: 05/02/2024 10:00:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Para meus amados filhos, Valentina Ísis e Vitório Seiji, que são a personificação do meu maior amor e a mais forte motivação que me impulsionou a chegar até aqui. Vocês são a luz que ilumina cada passo do meu caminho!

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por tudo o que tenho recebido: a vida, a saúde, os desafios e as conquistas!

À minha mãe, sempre meu maior exemplo e fonte de inspiração na minha vida! Minhas irmãs, Karen e Karlla e especialmente Karen, cujo apoio constante nas madrugadas e as cobranças diárias foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa.

A Lucas Lucena, meu amor, pelo incentivo e pelas palavras de confiança desde o início, o que me permitiu iniciar e concluir esta jornada, sem medir esforços. Agradeço a companhia, o apoio incondicional, a paciência por superar a ausência e nutrir um amor constante a mim e aos nossos filhos, minimizando o impacto desta jornada solitária da escrita.

À minha sogra Aída, minha cunhada Tatiane e toda a família, meu agradecimento por todo apoio nessa jornada, nas constantes mudanças Salvador-Aracaju-Toledo e por cuidarem tão bem dos meus pequenos nesta fase de escrita, proporcionando-lhes atenção, cuidado e amor.

Ao meu querido orientador, Prof. Robert Verhine, sou grata pela atenção inestimável, paciência, contribuições valiosas, aprendizado constante e, acima de tudo, pela confiança depositada em meu trabalho desde o início. Mais que um guardião da qualidade teórica, foi um amigo e orientador não apenas do estudo, mas da seriedade, disciplina e compromisso inseparáveis da vida acadêmica. Sua vida e trabalho serão sempre um farol em minha jornada profissional. Não posso esquecer da Profa Adélia por toda atenção e cuidado comigo durante nossas longas reuniões, meu muito obrigada!

À família CEPA, e especialmente ao Pai Humberto, agradeço pelo conforto espiritual, pelo carinho, atenção e cuidado comigo e minha família. A paz e a serenidade que vocês me trouxeram são fundamentais para manter minha fé e a certeza de estar no caminho certo.

Aos amigos Silvia e Talyson pelo companheirismo nessa jornada e aos nossos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, obrigada pelos desafios diários e pela rica troca de experiências e conhecimentos. Vocês são inspiradores!

À Profa. Carmem Bahia, amiga e chefe durante uma década, meu agradecimento pelo exemplo, incentivo diário e por conseguir organizar meu tempo durante nossa jornada profissional conjunta. Seu apoio foi um aprendizado valioso para a vida.

Ao time do Regulatório Nacional, em especial à minha amiga Ivana Rodrigues, agradeço por estarmos juntas, por todas as trocas de experiências e aprendizados na área da Educação Superior. Seu cuidado e atenção com a regulação e avaliação são exemplos a ser seguido em minha carreira profissional.

Ao Prof. Adriano Coêlho, da Hoper Consultoria, sou grata por disponibilizar todo o material necessário para complementar minha pesquisa, alguns até mesmo antes da publicação final.

À minha banca avaliadora pelas ricas contribuições para melhoria deste trabalho, vocês foram incríveis!

Agradeço ao Biopark Educação, em especial ao Prof. Paulo Rocha, pelo cuidado, atenção e disponibilidade para que eu pudesse concluir a escrita desta pesquisa, realizar os encontros de orientação fossem presenciais ou a distância. Não posso esquecer de agradecer ao Dr. Luis e à Dra. Carmem Donaduzzi pela inspiração de ir além, e compreenderem a essência da Educação! A Faculdade Biopark é inspiradora e modelo a ser seguido!

Agradecer é, para mim, um verbo fundamental, pois acredito ser imensamente abençoada por tudo que o Universo me proporciona.

A todos vocês, meu sincero e profundo agradecimento!

Keiko Sasaki

A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável. Angrel Gurria - Lagonisse, Grécia 28/06/2006

RESUMO

LUCENA, Keiko Carolina Moraes Sasaki. **Repercussões da fusão de grupos educacionais de Ensino Superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional.** 289f il 2024. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

O presente trabalho **questionou** quais as repercussões de fusões e aquisições (F&A) envolvendo grupos do setor privado da Educação Superior brasileira na qualidade acadêmica das instituições contempladas. A análise teve foco no curso de Licenciatura em Pedagogia no período que marca a maior fusão já ocorrida no Brasil entre os grupos ANHANGUERA e KROTON (COGNA). No âmbito **teórico**, a análise é fundamentada nas contribuições de autores como: Verhine (2010,2018,2022,2023); Verhine & Dantas (2003, 2006, 2020, 2021); Ruas (2015); Morosoni (1999, 2001, 2008, 2009, 2014, 2016, 2017); Cunha (2017); Souza (2017); Santos (2010); Sampaio (2000, 2009, 2011); Oliveira (2009) Sguissardi (2008); Dias Sobrinho (2000,2003); Chaves (2010); CM Consultoria (2015); Hoper Consultoria (2021); Coelho (2023); Marques (2013); Dante (2014), CADE (2016); entre outros que problematizaram discussões sobre qualidade na Educação Superior, expansão e privatização da Educação Superior, fusões e aquisições nesse segmento, bem como políticas públicas que sustentaram esses processos. Ao longo do período analisado na pesquisa, foi evidente que as atividades econômicas priorizaram a busca pela eficiência operacional. Além disso, os esforços de expansão e consolidação do mercado tiveram impacto direto na qualidade acadêmica com resultados aquém do padrão aceitável pelos instrumentos regulatórios. Foi utilizada a **Teoria Neoinstitucional de Scott** (2014) como uma perspectiva para a análise dos dados. Essa teoria examina como as instituições de ensino são moldadas pelas normas e práticas do ambiente em que estão inseridas. Ela considera as fusões como fenômenos influenciados por diversas forças institucionais, incluindo normas e valores culturais, pressões regulatórias, competitivas e o fenômeno do isomorfismo. A pesquisa indica que após um processo de fusão, o grupo consolidador busca aumentar a velocidade de criação e incorporação de uma nova cultura, e o isomorfismo deixa de ser um processo para ser parte da estratégia organizacional. A **metodologia da pesquisa** emprega abordagem quantitativa para a análise do maior grupo econômico do setor, pesquisa exploratória, levantamento documental dos grupos ANHANGUERA e KROTON, utilização de indicadores de qualidade do INEP/MEC, bem como a criação de um *Business Intelligence* (BI) para análises comparativas pré e pós-fusão. Os **resultados** indicam que as fusões, embora inicialmente orientadas por objetivos econômicos e administrativos, acabam por ser moldadas e restringidas por forças institucionais mais amplas seguindo o isomorfismo mimético. Isso se manifesta na forma como as instituições fundidas se adaptam (ou não) às expectativas de qualidade e excelência acadêmica, que são parte integrante do ambiente educacional. Apesar do isomorfismo coercitivo e normativo latentes nesses processos, foi constatado o declínio dos resultados institucionais após as fusões, o que indica a priorização da eficiência operacional e a busca pela ampliação de mercado como uma prática incompatível com a política de qualidade normatizada pelo SINAES. Em última análise, os resultados, vistos por meio da lente da Teoria Neoinstitucional, sugerem que as fusões na Educação Superior devem ser cuidadosamente monitoradas. Isso ressalta a necessidade de políticas regulatórias e práticas de governança que garantam padrões mínimos de qualidade, salvaguardando, assim, o compromisso social da Educação Superior brasileira.

Palavras-chave: Educação Superior. Fusão e Aquisição. Indicadores de qualidade. SINAES.

ABSTRACT

LUCENA, Keiko Carolina Moraes Sasaki. **Repercussions of the merger of for-profit private higher education groups for institutional academic quality**. 289f il 2024. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

This study **questioned** the repercussions of mergers and acquisitions (M&A) involving private sector groups in Brazilian Higher Education on the academic quality of the institutions involved. The analysis focused on the Pedagogy Bachelor's degree during the period marking the largest merger ever to occur in Brazil between the ANHANGUERA and KROTON (COGNA) groups. The **theoretical** framework drew on the contributions of authors such as Verhine (2010, 2018, 2022, 2023); Verhine & Dantas (2003, 2006, 2020, 2021); Ruas (2015); Morosoni (1999, 2001, 2008, 2009, 2014, 2016, 2017); Cunha (2017); Souza (2017); Santos (2010); Sampaio (2000, 2009, 2011); Oliveira (2009) Sguissardi (2008); Dias Sobrinho (2000, 2003); Chaves (2010); CM Consultoria (2015); Hoper Consultoria (2021); Coelho (2023); Marques (2013); Dante (2014), CADE (2016), among others, who discussed issues related to quality in Higher Education, expansion and privatization of Higher Education, mergers and acquisitions in this sector, as well as public policies supporting these processes. Throughout the research period, it was evident that economic activities prioritized the pursuit of operational efficiency. Additionally, efforts to expand and consolidate the market had a direct impact on academic quality, resulting in outcomes below the acceptable standard set by regulatory instruments. **Scott's Neo-institutional Theory** (2014) was employed as a perspective for data analysis, examining how educational institutions are shaped by the norms and practices of their environment. It considers mergers as phenomena influenced by various institutional forces, including norms, cultural values, regulatory pressures, competition, and the isomorphism phenomenon. **The research** indicates that after a merger process, the consolidating group seeks to increase the speed of creating and incorporating a new culture, and isomorphism ceases to be a process and becomes part of the organizational strategy. The research **methodology** employs a quantitative approach for the analysis of the largest economic group in the sector, exploratory research, documentary research of the ANHANGUERA and KROTON groups, the use of quality indicators from INEP/MEC, as well as the creation of Business Intelligence (BI) for pre and post-merger comparative analyses. The **results** indicate that mergers, although initially driven by economic and administrative objectives, end up being shaped and constrained by broader institutional forces following mimetic isomorphism. This is manifested in how merged institutions adapt (or not) to expectations of quality and academic excellence, which are integral to the educational environment. Despite the latent coercive and normative isomorphism in these processes, a decline in institutional outcomes after mergers was observed, indicating a prioritization of operational efficiency and market expansion incompatible with the quality policy standardized by SINAES. Ultimately, the results, viewed through the lens of Neo-institutional Theory, suggest that mergers in Higher Education must be carefully monitored. This underscores the need for regulatory policies and governance practices that ensure minimum quality standards, thus safeguarding the social commitment of Brazilian Higher Education.

Keywords: Higher Education. Merger and Acquisition. Quality Indicators. SINAES.

LISTA QUADROS

<i>Quadro 1</i> Número de matrículas das sete maiores IES privadas com oferta EAD nas IES em 2020 _____	47
<i>Quadro 2</i> Matrículas e ingresso na Educação Superior em 2020 (presencial, EaD, total) por grupo econômico _____	48
<i>Quadro 3</i> Atos de concentração nos mercados de Educação Superior privado 2001 - 2015 _____	114
<i>Quadro 4</i> Maiores Players do Brasil - 2020/2021 _____	117
<i>Quadro 5</i> Determinação do conceito faixa ENADE x média padronizada _____	185
<i>Quadro 6</i> IES que compõe o grupo ANHANGUERA antes da fusão _____	191
<i>Quadro 7</i> IES ANHANGUERA com cursos de Pedagogia ANTES da fusão _____	195
<i>Quadro 8</i> Cálculo IDD de Média Padronizada para IDD faixa _____	197

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Concentração de matrículas nos grandes players do Educação Superior _____	119
<i>Figura 2</i> Marcas do grupo COGNA Educação _____	132
<i>Figura 3</i> Marcas do grupo COGNA em todos os segmentos _____	133
<i>Figura 4</i> Timeline COGNA Educação _____	134
<i>Figura 5</i> Composição do CPC _____	163
<i>Figura 6</i> Insumos para composição do IGC _____	165
<i>Figura 7</i> Composição dos indicadores do IGC _____	166
<i>Figura 8</i> Abas de indicadores de qualidade para análise da pesquisadora _____	177
<i>Figura 9</i> Painel indicativo para demonstrar as opções de filtro para análise de dados _____	178
<i>Figura 10</i> Curva Normal ou Gaussiana _____	182
<i>Figura 11</i> Representação gráfica temporal da análise de indicadores _____	182
<i>Figura 12</i> Histórico ciclo ENADE com indicação de números de participantes inscritos e concluintes _____	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Classificação das IES por categoria administrativa _____	29
Gráfico 2 Número de IES privadas com e sem fins lucrativos no Brasil _____	34
Gráfico 3 Comparação do IGC 2021 por IES com ou sem fins lucrativos _____	36
Gráfico 4 Percentual de estudantes matriculados em EaD no setor privado no Brasil _____	41
Gráfico 5 Histórico de ingressantes por modalidade 2010-2022 _____	42
Gráfico 6 Percentual de Docentes da Educação Superior, por titulação _____	55
Gráfico 7 Percentual de docentes com pós-graduação stricto sensu por categoria administrativa _____	57
Gráfico 8 Histórico de bolsas e financiamentos públicos 2010-2022 _____	60
Gráfico 9 Histórico do número de contratos FIES (em milhares) 2010 - 2021 _____	63
Gráfico 10 Série histórica do número de IES no Brasil, por categoria administrativa _____	68
Gráfico 11 Série histórica de IES no Brasil, por organização acadêmica _____	68
Gráfico 12 Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa 1980-2022 _____	71
Gráfico 13 Organização acadêmica das IES brasileiras em 2022 _____	73
Gráfico 14 Atos de concentração notificados e julgados pelo CADE – Educação Superior _____	100
Gráfico 15 Número de Fusões e Aquisições na área da Educação de 2004 – 2023 _____	120
Gráfico 16 Histórico ENADE, dados consolidados por número de cursos, por faixa, IES pública X privada (2011-2017) _____	185
Gráfico 17 ENADE, Dados de cursos agregados antes e depois da fusão, IES selecionadas (2011 – 2017) _____	192
Gráfico 18 Cenário ENADE, big players, dados agregados, conceito faixa (2011-2017) _____	193
Gráfico 19 ENADE, dados agrupados, IES selecionadas, Curso de Pedagogia - grupo KROTON (2011, 2014 e 2017) _____	195
Gráfico 20 IDD, dados agregados, IES selecionadas do grupo KROTON (2011 – 2017) _____	198
Gráfico 21 IDD big players, dados consolidados e agregados no período de 2011 a 2017 _____	200
Gráfico 22 IDD Curso de Pedagogia, dados agrupados, IES selecionadas _____	202
Gráfico 23 CPC, dados agregados, IES selecionadas, grupo KROTON (2011-20107) _____	203
Gráfico 24 Regime de trabalho, dados agregados, IES selecionadas, grupo KROTON _____	205
Gráfico 25 CPC big players, dados agregados, todos os cursos dos ciclos (2011-2017) _____	206
Gráfico 26 CPC cursos de Pedagogia, dados agregados, IES selecionadas (2011,2014,2017) _____	207
Gráfico 27 IGC, dados agregados, IES selecionadas do grupo KROTON , antes e depois da fusão _____	209
Gráfico 28 IGC big players, dados agregados por IES de cada grupo (2011-2021) _____	210

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
BASIS	BASIS Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BI	Business Intelligence
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CI	Conceito Institucional
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CREDUC	Programa de Crédito Educativo
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
F&A	Fusões e Aquisições
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Educação Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença entre os desempenhos observado e esperado
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Institutos Federais
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	Oferta Pública Inicial/ <i>Initial Public Offering</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PANF	Programa de Auxílio às Instituições não-federais
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PMI	Post Merger Integration
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Educação Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SBDC	Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online/Scientific Electronic Library Online
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCD	Termo de Compromisso de Desempenho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA QUADROS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 6

CAPÍTULO 2

MOLDURA TEÓRICA DA PESQUISA 13

2.1 A Teoria Institucional como lente para análise das fusões de IES 14

CAPÍTULO 3

O SISTEMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CAMINHOS E DESCAMINHOS 24

3.1 O sistema federal de ensino e sua organização 25

3.2 O Plano Nacional de Educação e suas contribuições para a expansão do Educação Superior privado no Brasil 29

3.2.1 Os créditos e incentivos para a expansão do Educação Superior brasileiro 58

3.3 Estado, mercado e as IES brasileiras privadas com fins lucrativos: caminhos da expansão a desnacionalização 67

3.4 Contribuições do Estado para a massificação do Ensino Superior privado 76

3.5 Breve resumo de literatura pertinente 81

CAPÍTULO 4

FUSÕES E AQUISIÇÕES: O MODUS OPERANDI DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM FINS LUCRATIVOS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE OLIGOPÓLIOS	85
4.1 Compreendendo o conceito	86
4.2 Ajustes de critérios de avaliação do cade para atos de concentração de IES	102
4.3 Quanto à aprovação dos atos pelo CADE	113
4.4 Os próximos passos do mercado de Educação Superior privado com fins lucrativos no Brasil	118
4.5 ANHANGUERA: DE ORGANIZAÇÃO SEM FINS LUCRATIVOS À MAIOR EMPRESA MERCANTIL DO PAÍS¹²³	
4.5.1 ANHANGUERA agora é KROTON Educacional	127
4.5.2 KROTON agora é COGNA	131
 CAPÍTULO 5	
O SINAES E A NECESSIDADE DA QUALIDADE ACADÊMICA INSTITUCIONAL	136
5.1 Qualidade: a construção e os desafios da aplicabilidade do conceito	136
5.2 A trajetória para construção do SINAES e o conceito de qualidade institucional	144
5.2.1 Avaliações institucionais – IES e Cursos de graduação	147
5.2.2 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE	154
5.2.3 Indicador de Diferença entre o desempenho Observado e Esperado (IDD)	160
5.2.4 Conceito Preliminar de Curso (CPC)	162
5.2.5 Índice Geral de Cursos (IGC)	164
 CAPÍTULO 6	
METODOLOGIA DA PESQUISA	169
6.1 Abordagem metodológica quantitativa	170
6.2 Metodologia da Análise Quantitativa dos Dados	172
6.3 Ferramenta de suporte para análise de dados	175
 CAPÍTULO 7	
RESULTADOS DAS FUSÕES PELOS INDICADORES DE QUALIDADE	180

7.1	Cenário do ENADE das IES Públicas versus IES Privadas no período de 2011-2017	184
7.2	O ENADE antes e depois da fusão de grupos econômicos	188
7.3	Índice De Diferença Entre Os Desempenhos Esperados E Observados (IDD)	196
7.4	CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC)	202
	Gráfico 25 Titulação docente, dados agregados, IES selecionadas, grupo KROTON	204
7.5	ÍNDICE GERAL DE CURSOS (IGC)	208
CAPÍTULO 8		
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
	REFERÊNCIAS	221
	APENDICE A	235
	APENDICE B	276

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tese de doutorado "Repercussões da fusão de grupos educacionais de Ensino Superior privado com fins lucrativos para a qualidade acadêmica institucional" é um estudo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Situada na linha de Política e Gestão da Educação e sob a orientação do Prof. Dr. Robert Evan Verhine, a pesquisa busca fornecer uma análise descritiva e explicativa sobre os efeitos de fusões de grandes grupos econômicos no setor educacional privado com fins lucrativos.

A pesquisadora estabeleceu sua conexão com o tema em torno de 2013, quando ingressou como docente no segundo maior grupo econômico de Educação Superior privado do Brasil. Ao longo da última década, ela não apenas serviu como Pesquisadora Institucional (PI) em várias Instituições de Educação Superior (IES), em níveis Núcleo e Regional, mas também ocupou a posição de Pró-Reitora Acadêmica em uma IES pertencente ao mesmo grupo. Essas experiências profundas proporcionaram a ela *insights* essenciais para uma compreensão integral do funcionamento do sistema, com um foco especial nos aspectos de avaliação e regulação da Educação Superior. Como guardiã dos indicadores de qualidade dos cursos e das IES, ela acumulou um conhecimento prático e teórico substancial, o qual fundamenta e enriquece a análise que será discutida e apresentada nesta pesquisa.

O estudo é contextualizado na expansão notável da Educação Superior Privada na década de 1990, fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 e pelo Decreto nº2.306/1997, que regulamentou a organização do sistema Federal de Ensino.

Orienta-se pela seguinte questão: **Quais as repercussões de fusões e aquisições (F&A) envolvendo grupos do setor privado da Educação Superior brasileira na qualidade acadêmica das instituições contempladas?**

Para esclarecer o foco deste trabalho, realizou-se uma extensa revisão da produção científica relacionada ao segmento da Educação Superior, com especial atenção ao setor privado mercantil. Essa revisão literária foi fundamental para entender as dinâmicas e as forças motrizes por trás da expansão exponencial da Educação Superior no Brasil, especialmente após a entrada das Instituições de Educação Superior (IES) privadas com fins lucrativos na Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBovespa) em 2007.

O corpo de literatura analisado aborda uma série de fatores críticos e eventos que contribuíram para a transformação radical do setor educacional superior. Um dos principais pontos destacados é o papel significativo do capital financeiro, especialmente de origem internacional, na moldagem do mercado educacional. Esse influxo de investimento transformou a paisagem educacional, não apenas expandindo a capacidade e o alcance das IES privadas, mas também alterando sua natureza e objetivos.

As análises revisadas enfatizam que a abertura de capital proporcionou às IES privadas com fins lucrativos os meios para uma rápida expansão e consolidação. A injeção de capital permitiu a essas instituições adquirir e fundir com outras IES, expandir suas infraestruturas, investir em marketing e adotar práticas de gestão mais corporativas. Esse processo de crescimento e consolidação muitas vezes levou à formação de grandes conglomerados educacionais e um mercado cada vez mais oligopolista, onde poucos grandes grupos dominam uma grande parte do mercado.

Além disso, como será visto nos capítulos subsequentes, a literatura destaca as implicações dessa transformação. Por um lado, a expansão alimentada pelo capital financeiro contribuiu para aumentar o acesso à Educação Superior, oferecendo mais vagas e opções para estudantes em todo o país. Por outro lado, levantam-se questões

sobre a qualidade da educação, a comercialização da Educação Superior e o impacto das motivações de lucro na missão educacional dessas instituições.

No que tange a **moldura teórica** da pesquisa que analisa as repercussões das fusões na qualidade acadêmica e institucional da Educação Superior privada brasileira com fins lucrativos de 2009 a 2021, utiliza-se como principal referencial a Teoria Neoinstitucional de Richard Scott (2014). A referida teoria destaca a dinâmica institucional interna e suas relações com fatores externos do campo no qual a instituição se insere.

Para efetuar a pesquisa, será adotada uma abordagem quantitativa para examinar comparativamente indicadores de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), incluindo a nota do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

O recorte desta pesquisa terá como **objeto de análise** a qualidade da Educação Superior privada aliada à formação de grupos econômicos de capital aberto e com fins lucrativos, tendo a fusão do grupo ANHANGUERA & KROTON como parâmetro de análise, selecionado por ser, hoje, o maior grupo econômico da Educação Superior privada no Brasil em número de alunos. O estudo abrange o período pré e pós-fusão, oficializado em 14 de maio de 2014 pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE).

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como a formação do grupo econômico, oriundo da fusão dos grupos KROTON e Anhanguera Educacional, de educação superior privada com fins lucrativos repercutiu na qualidade acadêmica das instituições envolvidas, a partir da oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2011 a 2017. Por sua vez, os **objetivos específicos** são:

1. analisar como as políticas públicas possibilitaram a consolidação da Educação Superior privada com fins lucrativos no Brasil.

2. contextualizar o fenômeno de formação de grupos econômicos de Educação Superior no Brasil e seus reflexos na qualidade acadêmica e institucional, à luz do SINAES.
3. descrever a performance dos indicadores de qualidade acadêmica de instituições mantidas por Grupos Econômicos com fins lucrativos.
4. construir um banco de dados, de fácil manipulação, que é útil para pesquisadores que buscam desenvolver, no futuro, investigações sobre a qualidade da Educação Superior no Brasil.

No que tange à relevância desta tese, observa-se que, a partir da análise de trabalhos acadêmicos preexistentes, existe uma produção considerável questionando as políticas educacionais relacionadas à expansão da Educação Superior no Brasil. Esse corpo de pesquisa foca, em grande parte, na privatização e no processo de transformação mercantil da Educação Superior. No entanto, a pesquisadora não identificou estudos específicos dentro de programas de educação *stricto sensu* que abordassem o tema com foco dedicado à análise dos indicadores de qualidade validados pelo INEP/MEC. Essa lacuna na literatura acadêmica ressalta o diferencial e a importância desta tese.

Ao investigar os indicadores de qualidade educacional em IES privadas *com fins lucrativos*, esta pesquisa não apenas preenche uma lacuna crítica na literatura existente, mas também oferece uma contribuição significativa ao proporcionar uma análise detalhada e fundamentada das implicações da expansão mercantil na Educação Superior. Os *insights* gerados têm o potencial de informar políticas, práticas educacionais e debates futuros sobre a direção da Educação Superior no Brasil, garantindo, assim, que a pesquisa tenha um impacto significativo além do âmbito acadêmico.

Esta tese está organizada em oito capítulos distintos, cada um contribuindo para a compreensão abrangente do objeto de estudo - a expansão e as implicações das Instituições de Educação Superior (IES) com fins lucrativos no contexto político, social e econômico do Brasil. A estrutura é planejada para desvendar as camadas complexas que

formam o cenário da Educação Superior mercantil no país. A seguir, é apresentada uma breve descrição de cada capítulo:

Capítulo 1: Considerações Iniciais

Este capítulo estabelece o cenário para a tese, introduzindo o tema e a relevância da pesquisa. Ele oferece uma visão geral das questões principais que serão exploradas, delinea os objetivos da pesquisa e sumariza os aspectos teóricos e metodológicos da investigação realizada. O capítulo também fornece um panorama do contexto político, social e econômico em que as IES com fins lucrativos operam, de forma a justificar o tema e o conteúdo da tese, além de estabelecer uma base para as análises mais aprofundadas nos capítulos subsequentes.

Capítulo 2: Moldura teórica da pesquisa

Este capítulo apresenta a Teoria Neoinstitucional como a lente teórica principal para examinar as fusões das Instituições de Educação Superior (IES). A referida Teoria fornece uma base útil para analisar e entender o comportamento das IES e como elas se adaptam e se conformam às expectativas e exigências de seu ambiente. Essa perspectiva pode ajudar a identificar os fatores que influenciam a qualidade, a governança e as práticas de ensino e aprendizado nas instituições de Educação Superior e, ainda, fornecer indicativos de melhoria desses aspectos. Assim, o Capítulo 2 serve como importante alicerce para entender a estrutura teórica que sustenta a pesquisa, proporcionando uma base para a investigação e análise subsequentes.

Capítulo 3: O sistema de Educação Superior no Brasil: caminhos e descaminhos

O terceiro capítulo apresenta uma análise detalhada do sistema de Educação Superior no Brasil, com foco particular nas forças políticas, sociais e econômicas que moldaram sua evolução. Ele explora a história das políticas educacionais e as mudanças com fins lucrativos. Além disso, discute o papel do governo, o impacto das políticas públicas como o Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), além das consequências dessas iniciativas

para a Educação Superior mercantil. O capítulo encerra com uma breve revisão de literatura que serve para ligar seus conteúdos com os apresentados nos dois capítulos subsequentes.

Capítulo 4: Expansão e Consolidação de Oligopólios Educacionais

O quarto capítulo mergulha na formação e na expansão dos oligopólios educacionais no Brasil. Analisa o processo de fusões, aquisições e consolidações que levaram à formação de grandes grupos educacionais, discutindo as motivações econômicas, estratégicas e regulatórias por trás dessas movimentações. Além disso, o capítulo examina o impacto desses conglomerados na concorrência, na qualidade da educação, na acessibilidade e na inovação, oferecendo uma crítica das implicações desses grandes grupos para a Educação Superior.

Capítulo 5: O SINAES e a necessidade de indicadores de qualidade acadêmica institucional

Neste capítulo, o foco é explorar o conceito de avaliação e qualidade na Educação Superior, revisando literatura pertinente a respeito da questão. Além disso, traça a evolução das políticas públicas referentes à avaliação da Educação Superior no país, desde o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) até o estabelecimento em 2004 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei 10.960. Em relação ao SINAES, aborda seus princípios, objetivos, componentes e funcionamento, além de sua articulação com os processos regulatórios adotados pelo Ministério de Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação. O capítulo encerra com uma discussão aprofundada dos seus indicadores de qualidade (ENADE, CPC, IGC, IDD), considerando a finalidade e a construção operacional de cada um.

Capítulo 6: Metodologia da Pesquisa

O sexto capítulo aborda a metodologia utilizada na pesquisa, que enfatiza a abordagem quantitativa de dados levantados por meio de diversas fontes. O capítulo

detalha como os dados foram coletados e examinados e define as variáveis e categorias usadas nas análises realizadas. Ademais, mostra como foi construído um banco eletrônico de dados, útil não apenas para esta pesquisa, mas também para investigações no futuro por pesquisadores que busquem examinar, com maior profundidade, os achados e as tendências que são relatados aqui.

Capítulo 7: Resultados

O sétimo capítulo do estudo foca na apresentação dos resultados da análise de dados, com especial atenção aos indicadores de qualidade baseados nos anos do ENADE. Analisa a fusão entre os grupos ANHANGUERA e KROTON, realizada em maio de 2014, com a intenção de detectar seu impacto na oferta subsequente. O tratamento está dividido em dois períodos: pré-fusão (anos de 2011 a 2014) e pós-fusão (anos de 2015 a 2017). O curso de Licenciatura em Pedagogia foi escolhido como principal objeto de estudo, servindo como base para a avaliação dos indicadores de qualidade e para comparações entre diferentes *players* e períodos.

Capítulo 8: Considerações Finais

Em conjunto, os oito capítulos desta tese buscaram fornecer uma compreensão holística e crítica das dinâmicas que caracterizam a Educação Superior privada com fins lucrativos (ou mercantil) no Brasil, destacando os desafios e oportunidades que surgem à medida que o setor continua a evoluir. A tese não apenas contribui para a compreensão acadêmica, mas também oferece reflexões que podem ser desdobradas e ampliadas para fins de reestruturação de políticas públicas, pesquisas para educadores e tomadas de decisões de outros *stakeholders*¹ no campo da Educação Superior.

¹ O termo "*stakeholders*" refere-se a todas as partes interessadas ou envolvidas em uma determinada organização, projeto ou questão, e que podem ser afetadas por suas atividades ou decisões. Os *stakeholders* incluem uma ampla gama de indivíduos, grupos, instituições ou entidades que têm interesse, influência ou impacto direto nas operações e resultados de uma empresa, iniciativa governamental, projeto social, ou qualquer outra entidade.

CAPÍTULO 2

MOLDURA TEÓRICA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a abordagem teórica adotada na pesquisa, com foco especial na Teoria Neoinstitucional como um meio essencial para analisar os processos de fusão no setor de Educação Superior no Brasil. Essa teoria oferece uma visão abrangente das formas como as instituições são moldadas e influenciadas pelo ambiente em que operam, respondendo a uma variedade de pressões internas e externas.

A pesquisa se baseia significativamente no trabalho de Richard Scott (2014), que serve como a principal referência teórica. Scott identifica três pilares fundamentais que sustentam as estruturas institucionais: regulativo, normativo e cultural-cognitivo. Cada pilar desempenha um papel crítico na forma como as normas, regulamentações e crenças culturais influenciam o comportamento organizacional e as decisões estratégicas, incluindo fusões e aquisições na Educação Superior.

O pilar regulativo investiga o impacto de leis, regulamentos e regras, enquanto o pilar normativo foca nas expectativas sociais, padrões e valores. O pilar cultural-cognitivo considera as percepções compartilhadas e os modelos mentais que influenciam a interpretação e a ação organizacional. Juntos, esses pilares fornecem um quadro robusto para entender como as instituições educacionais se adaptam e se moldam em resposta a fatores internos e externos.

Além disso, problematizou-se o conceito de isomorfismo, o qual foi explorado para entender como as instituições de Educação Superior podem se tornar semelhantes em resposta a pressões ambientais. Isso incluiu a análise de como as instituições respondem à concorrência, expectativas legais e normativas, ou buscam legitimidade e reconhecimento. A aplicação da Teoria Neoinstitucional à fusão de instituições educacionais no Brasil permite uma investigação detalhada dos fatores que influenciam tais decisões estratégicas.

Esse capítulo se dedicou a ilustrar a influência das forças institucionais nas estratégias de fusão e aquisição. Ao fazer isso, buscou-se compreender as fusões, não apenas como eventos econômicos ou administrativos, mas como fenômenos complexos, influenciados por uma gama de forças internas e externas institucionais.

2.1 A TEORIA INSTITUCIONAL COMO LENTE PARA ANÁLISE DAS FUSÕES DE IES

No Brasil e no mundo, o setor de Educação Superior tem passado por um processo crescente de fusões e aquisições. Esse fenômeno é resultado da busca por maior eficiência operacional, consolidação do mercado e expansão dos serviços educacionais oferecidos. Além disso, a globalização e a competição acirrada têm levado instituições de ensino a procurar novas estratégias para se manterem relevantes e atrativas para os estudantes, professores e demais envolvidos no processo educacional.

Harman & Meek (2002) ao analisarem fusões de instituições australianas apontam que para algumas Instituições um processo de fusão pode significar que elas deixam de existir, no sentido subjetivo de sua existência e não apenas na materialidade de prédios e salas. Esse relato assemelha-se ao Brasil, no sentido em que também existem casos em que as IES adquiridas perdem sua história, sua cultura, seus processos, e em alguns casos, suas lideranças. Após um processo de aquisição, emerge uma nova IES, uma vez que há poucas fusões “verdadeiras”. Afinal, a prática mais comum é que uma instituição assuma a outra.

Observa-se que a literatura mapeada sobre fusões (Reis et. al, 2018), bem como sustentado por Harman & Meek, (2002), é aceito que pode levar até dez anos para que as feridas cicatrizem e para que a nova instituição forjada, a partir de identidades anteriormente autônomas, funcione como um todo coeso e bem integrado². No

² Tradução livre: Moreover, few if any mergers are painless. In the literature on mergers it is generally agreed that it can take up to ten years for the wounds to heal and for the new institution forged from previously autonomous identities to operate as a cohesive and well integrated whole.

entanto, os grupos consolidadores não aceitam esperar um processo de fusão orgânica e implantam suas políticas de forma direcionada com planos e prazos bastante estruturados.

Enquanto isso, Hay & Fourie (2022) ao analisarem a realidade sul-africana também foi possível realizar inferências de similaridade com a realidade brasileira. A análise da situação revela que instituições locais de menor porte enfrentam desafios para sua sobrevivência em um cenário de restrições financeiras, redução no número de matrículas estudantis e intensificação da competição com instituições de maior porte. Para algumas dessas instituições sul-africanas, o início de uma fusão não é mais uma opção disponível, mas uma imposição natural do mercado corporativo. Em que pese o receio com a perda de qualidade, racionalização de equipes, não se observa resistência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas se destaca o papel da liderança com recomendação de alinhamento da comunicação, cuidado com alunos e iniciativas de capacitação para equipes internas.

A onda de fusões de instituições de Educação Superior atingiu a China com resultados diferentes. Lin (2019) relata que as universidades chinesas tiveram um resultado diferente do que tem sido visto no Brasil. Com sólido gerenciamento do Governo Central, universidades se fundiram para construir um melhor sistema educacional. O novo contexto social apontou para inovação metodológica, melhoria da eficiência operacional e melhoria no desempenho da pesquisa, beneficiando o desenvolvimento socioeconômico do país.

Fusões e aquisições na Educação Superior brasileira têm como objetivo a criação de grupos educacionais mais robustos e competitivos. Esses grupos são capazes de oferecer um leque mais amplo de cursos, beneficiando-se de economias de escala e da otimização de recursos.

Para analisar essa dinâmica, a interpretação da Teoria Institucional permite um olhar sobre como as instituições de Educação Superior são influenciadas pelas normas, valores e práticas do ambiente em que estão inseridas e qual a capacidade das

instituições de se adaptarem e se conformarem às expectativas e exigências de seu ambiente institucional.

A Teoria Institucional tem suas origens no século XIX, como demonstrado por Scott (2014) por meio de uma síntese esclarecedora sobre o surgimento e desenvolvimento dessa abordagem nas ciências sociais, destacando sua presença no campo dos estudos organizacionais, com ênfase da ciência política, economia e sociologia. É uma abordagem teórica ampla que permite uma leitura interpretativa sobre como as organizações, incluindo instituições de Educação Superior, são moldadas e influenciadas pelo ambiente institucional em que estão inseridas.

A Teoria Institucional se desdobra em duas vertentes principais: a Teoria Institucional Clássica e a Teoria Neoinstitucional. A **Teoria Institucional Clássica** direciona seu foco para os aspectos formais e legais das organizações, como leis, regulamentações e políticas. Nessa abordagem, a ênfase recai sobre a conformidade das IES com esses elementos formais, visando obter legitimidade. Inclusive tem sido caracterizada como uma abordagem supostamente determinista.

Por outro lado, a **Teoria Neoinstitucional** atribui maior importância aos aspectos informais e culturais das instituições. Essa vertente concentra-se na ideia de que as organizações adotam práticas e procedimentos alinhados às normas e valores culturais do ambiente em que estão inseridas.

Scott (2014, p. 57) sustenta que “as instituições são estruturas sociais multifacetadas e duráveis, compostas de elementos simbólicos, atividades sociais e recursos materiais³”. Uma instituição é uma estrutura ou atividade cognitiva, normativa ou reguladora, que proporciona estabilidade e significado a um comportamento social. Esses elementos “são os blocos centrais de construção das estruturas institucionais, fornecendo as fibras elásticas que orientam o comportamento e resistem à mudança”. Por isso, as instituições exibem propriedades estabilizadoras e criadoras de significado

³ Tradução livre: “institutions are multifaceted, durable social structures, made up of symbolic elements, social activities, and material resources”.

devido aos processos acionados por elementos coercitivos, normativos e cognitivo-culturais.

No contexto da Educação Superior, a Teoria Neoinstitucional (Scott, 2014) pode ajudar a explicar como as instituições de Educação Superior são influenciadas por fatores externos e internos, incluindo:

- a) *Normas e valores culturais*: podem adotar práticas e políticas que refletem os valores e normas culturais de seu ambiente, a fim de obter legitimidade e aceitação. Após um processo de fusão, esses elementos estão cada vez mais presentes, sobretudo com as práticas de gestão operacional e acadêmica. Em alguns casos, as IES perdem sua identidade de origem e passam a adotar uma nova cultura organizacional. Aliás, até mesmo suas marcas podem deixar de existir.
- b) *Pressões regulatórias e legais*: todas as IES estão sujeitas à legislação educacional do sistema federal de ensino, o que influencia a forma de como são organizadas e administradas. A inovação fica condicionada à autonomia da legislação.
- c) *Pressões competitivas*: as IES privadas enfrentam pressões competitivas por recursos e estudantes, o que pode levá-las a adotar estratégias e práticas semelhantes às de outras instituições bem-sucedidas, e, geralmente, de porte maior.
- d) *Isomorfismo*: é a tendência das organizações em um determinado campo se tornarem cada vez mais semelhantes ao longo do tempo. Isso pode acontecer por meio de mecanismos como isomorfismo coercitivo (pressão de regulamentações e leis), isomorfismo mimético (imitação de práticas bem-sucedidas) e isomorfismo normativo (pressão de normas e valores culturais).

Durante a realização desta pesquisa e com base na experiência profissional da pesquisadora, é importante destacar algumas considerações sobre as semelhanças entre instituições pertencentes ao mesmo grupo econômico. Nota-se que essas instituições compartilham características notáveis em várias dimensões, mesmo operando em diferentes regiões do país, com variações significativas em termos de porte, organização acadêmica, data de fundação e influências culturais regionais.

Embora todas as Instituições de Educação Superior (IES) estejam sujeitas à mesma legislação educacional e possuam relativa autonomia para introduzir inovações e atributos acadêmicos específicos valorizados em suas respectivas regiões, é evidente que as IES adquiridas por grupos econômicos assumem uma nova identidade. Isso levanta a questão: por que existe tanta semelhança, apesar das muitas diferenças entre elas? Certamente, uma simples mudança de logomarca após uma fusão não é suficiente para criar uma uniformidade na cultura organizacional. Portanto, é necessária uma análise mais aprofundada sobre o fenômeno do isomorfismo.

O isomorfismo, no âmbito da Teoria Neoinstitucional, refere-se ao processo pelo qual as organizações que atuam no mesmo campo tendem a se tornar mais semelhantes ao longo do tempo em termos de estrutura, práticas e comportamento. Essa semelhança ocorre devido às pressões institucionais exercidas pelo ambiente em que as organizações estão inseridas, levando-as a adotar práticas e estruturas similares para ganhar legitimidade e aumentar suas chances de sobrevivência (DiMaggio & Powell, 2005). Após um processo de fusão, o grupo consolidador, busca aumentar a velocidade de criação e incorporação de uma nova cultura, e o isomorfismo deixa de ser um processo para ser parte da estratégia organizacional.

O conceito de isomorfismo foi discutido por Paul DiMaggio e Walter Powell em um artigo seminal de 1983 intitulado "*The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*" traduzido para o português em 2005. Eles identificaram três tipos principais de isomorfismo:

- e) *Isomorfismo coercitivo*: é resultado da pressão formal e informal exercida por outras organizações, como órgãos reguladores, governamentais ou de financiamento, sobre as quais a organização depende. Essa pressão pode ser direta, por meio de regras e regulamentos, ou indireta, por meio de normas culturais e expectativas. No contexto da Educação Superior, as normativas legais e a jurisprudência, juntamente com as diretrizes curriculares nacionais específicas para cada curso, desempenham um papel fundamental ao estabelecerem as regras para a oferta educacional. Essas diretrizes constituem a base para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos, os quais são sujeitos a um rigor mínimo para garantir sua conformidade. Assim, o Ministério da Educação (MEC) é capaz de estabelecer critérios essenciais para os processos regulatórios e avaliativos, proporcionando um arcabouço normativo que orienta e assegura a qualidade e a adequação dos cursos superiores.
- f) *Isomorfismo mimético*: ocorre quando as organizações imitam ou copiam práticas e estruturas bem-sucedidas de outras organizações no mesmo campo, principalmente em situações de incerteza e ambiguidade. A imitação é uma estratégia para reduzir o risco e alcançar legitimidade, já que as práticas adotadas são consideradas eficazes ou apropriadas no ambiente institucional. Dentro das IES com fins lucrativos, mesmo diante da concorrência, observam-se iniciativas que promovem a colaboração como no caso das Associações e Redes de Cooperação que incentivam o compartilhamento de práticas pedagógicas, estratégias de marketing interno e externo, soluções de tecnologia, melhorias nos processos internos administrativos, aprimoramento da infraestrutura, responsabilidade social e boas práticas de governança. Com base nesse processo de benchmarking, as IES passam a incorporar práticas semelhantes em relação aos alunos e à sociedade, iniciando um movimento de convergência em suas abordagens de trabalho.

g) *Isomorfismo normativo*: é impulsionado principalmente pelo processo de profissionalização e pelas expectativas e normas compartilhadas entre os membros de uma determinada profissão. Profissionais de uma área específica tendem a compartilhar valores, conhecimentos e práticas, levando as organizações a adotarem estruturas e procedimentos semelhantes para se adequarem às normas profissionais. Os Conselhos Profissionais geralmente operam conforme essas normativas, estabelecendo padrões mínimos para o ingresso e prática da profissão, bem como diretrizes para conduta profissional. Adicionalmente, culturas organizacionais robustas têm o poder de influenciar o comportamento de seus colaboradores, estabelecendo padrões e condutas culturais que podem se tornar atributos de destaque no mercado e diferenciadores em processos de contratação por outras instituições.

Em resumo, o isomorfismo na Teoria Neoinstitucional se refere ao processo de convergência entre organizações que operam no mesmo ambiente institucional, levando-as a adotar práticas e estruturas semelhantes em resposta às pressões coercitivas, miméticas e normativas.

A Teoria Neoinstitucional (Scott, 2014; Li, 2011) e o conceito de isomorfismo (DiMaggio & Powell, 2005) têm implicações importantes para a compreensão do comportamento e das práticas organizacionais. Algumas dessas implicações incluem:

1. **Legitimidade e sobrevivência**: as organizações buscam se conformar às pressões isomórficas para obter legitimidade e aumentar suas chances de sobrevivência. Organizações que não se adaptam às pressões institucionais podem enfrentar desafios em termos de aceitação, recursos e apoio do ambiente no qual estão inseridas. No contexto do processo de fusão, a continuidade da instituição está vinculada à sua habilidade de se adaptar às pressões isomórficas. Isso deixa de ser um processo orgânico para se tornar um processo compulsório. A estratégia de gestão delineia um núcleo de consolidação que abrange a identificação das melhores práticas,

iniciativas e propostas. Esses elementos são comparados e analisados para determinar sua viabilidade de incorporação por todos os membros do grupo consolidador, como por exemplo, o processo de aquisição da Wyden pela YDUQS, em 2019. Foi mapeado que existia um setor na Wyden responsável pela área de apoio e suporte ao aluno que atuava de forma inovadora. Essa iniciativa foi expandida e implantada em outras instituições do grupo como um caso de boa prática.

2. Redução da diversidade: O processo isomórfico pode levar à redução da diversidade entre as organizações em um determinado campo. Isso pode limitar a inovação e a capacidade das organizações de responder a mudanças e desafios no ambiente. Os principais impactos são observados na unificação de projetos pedagógicos desconsiderando aspectos regionais. A mesma matriz curricular de São Paulo é utilizada em Salvador e Manaus.
3. Eficiência *versus* conformidade: o isomorfismo pode resultar em organizações adotando práticas e estruturas mais em função da conformidade com as pressões institucionais do que da eficiência operacional. As organizações podem acabar priorizando a aparência de legitimidade e conformidade em detrimento da efetividade e desempenho. A busca da eficiência de grupos consolidadores é vertente crucial num processo de incorporação. Por isso, existe redução de setores, ou mesmo criação de novos, com implantação de novos sistemas e processos. A estrutura organizacional tende a ser idêntica entre as unidades do grupo consolidador para permitir o gerenciamento e controle de indicadores em escala.
4. Resistência à mudança: o isomorfismo pode criar barreiras à mudança e à inovação, já que as organizações tendem a se conformar às práticas estabelecidas e às normas do ambiente institucional já existentes. Essa resistência à mudança pode tornar as organizações menos adaptáveis e

flexíveis em resposta a novos desafios e oportunidades. Para superar essa resistência, os grupos de consolidação costumam incorporar líderes que já internalizaram a cultura, buscando implementar um novo modelo operacional. Professores também são sujeitos que demandam atenção no processo de incorporação quando se prevê a implantação de um projeto pedagógico diferente do que se trabalhava.

5. Papel dos atores e redes: a Teoria Neoinstitucional destaca o papel dos atores e redes no processo isomórfico. Atores como órgãos reguladores, profissionais e outras organizações desempenham um papel fundamental na imposição e na mediação das pressões isomórficas. Compreender essas interações e dinâmicas pode ajudar a identificar oportunidades para a mudança e a resistência ao isomorfismo. Por isso, a gestão executiva assume um papel de alta relevância no processo de fusão, além de garantir a implantação de uma nova cultura (Harman; Meek, 2002; Hay; Fourie, 2002).

O isomorfismo, na Teoria Neoinstitucional, fornece uma perspectiva útil para analisar como as organizações se adaptam e respondem às pressões e expectativas do ambiente institucional. Ao entender o processo isomórfico, é possível identificar os fatores que impulsionam a conformidade e a mudança organizacional, bem como avaliar o equilíbrio entre eficiência e legitimidade nas práticas e estruturas adotadas pelas organizações.

Como aponta Aliff (1998) e Li (2011), os processos isomórficos pelos quais as IES adquiridas sofrem podem ter consequências negativas como: a consideração dos estudantes como um ativo financeiro que possui um valor mercadológico, ao invés de aprendizes ativos; o desaparecimento de metodologias que busquem ir além de aulas expositivas instrucionais; diminuição do valor da experiência profissional em rendição ao cumprimento de planos de ensino padronizados e generalistas; o declínio da pesquisa e extensão ou mesmo áreas acadêmicas específicas; virtualização excessiva de saberes que merecem maior aprofundamento teórico-metodológico. Como contra-argumento,

os grupos econômicos precisam estabelecer padrões de acompanhamento de IES tão distintas a fim de monitorar sua performance e ter atributos comparáveis entre elas.

A Teoria Neoinstitucional fornece uma lente útil para analisar e entender o comportamento das IES e como elas se adaptam e se conformam às expectativas e exigências de seu ambiente. Essa perspectiva pode ajudar a identificar os fatores que influenciam a qualidade, a governança e as práticas de ensino e aprendizado nas instituições de Educação Superior e fornecer indicativos de melhoria desses aspectos.

A dinâmica de F&A não tem apenas reconfigurado a estrutura e a governança das instituições, mas também influenciado diretamente as abordagens pedagógicas e a oferta de programas educacionais. Grupos econômicos fortalecidos desempenham um papel crucial na definição de estratégias institucionais, moldando o panorama educacional e impactando o desenvolvimento profissional dos futuros educadores.

Entretanto, esse processo de consolidação traz diversas preocupações e desafios. Há o risco de que a concentração do mercado possa levar a uma diminuição da concorrência e, conseqüentemente, a uma redução da diversidade e da inovação no setor. Além disso, a tendência à padronização dos currículos pode comprometer a autonomia das instituições e a singularidade das experiências educacionais oferecidas. Por fim, a busca por lucratividade pode, em alguns casos, levar à precarização do trabalho dos docentes, exclusão de saberes necessários à formação cidadã e generalista, bem como à redução dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento.

Dessa forma, é fundamental que as autoridades reguladoras do setor educacional brasileiro estejam atentas às conseqüências das fusões e aquisições na Educação Superior. O desafio é garantir que a consolidação do mercado resulte em benefícios reais para os estudantes e a sociedade em geral, como a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação do acesso e a promoção da inovação, sem comprometer a diversidade e a autonomia das instituições.

CAPÍTULO 3

O SISTEMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Este capítulo tem como objetivo analisar a expansão das IES com fins lucrativos e entender as mudanças no cenário econômico e social que impulsionaram transformações nesse segmento, culminando na formação de grandes oligopólios no setor da Educação Superior. Ao examinar a transição dessas instituições de pequeno porte e, muitas vezes locais, para grandes conglomerados, a análise se concentra em uma variedade de fatores que contribuíram para essa mudança significativa.

Inicialmente, o capítulo explora o contexto histórico e as tendências regulatórias que facilitaram a emergência e o crescimento de IES privadas com fins lucrativos. Isso inclui a análise de políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros marcos regulatórios, que abriram o caminho para um maior envolvimento do setor privado na Educação Superior. Também se considera o impacto das mudanças econômicas, como o aumento da demanda por Educação Superior devido ao crescimento econômico, à ascensão da classe média, bem como às mudanças nas expectativas e necessidades do mercado de trabalho.

Por fim, o capítulo reflete as implicações sociais mais amplas dessa transformação, considerando como a ascensão dos oligopólios na Educação Superior se alinha ou conflita com os objetivos educacionais e sociais mais amplos. Isso inclui uma discussão sobre equidade, acesso e o papel da Educação Superior na promoção do desenvolvimento social e econômico.

Ao analisar a expansão das IES com fins lucrativos e a formação de grandes oligopólios da Educação Superior, este capítulo busca apresentar as forças que moldam a Educação Superior contemporânea e as implicações dessa evolução para estudantes, educadores, formuladores de políticas e a sociedade como um todo.

3.1 O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO E SUA ORGANIZAÇÃO

O sistema de Educação Superior no Brasil é uma complexa combinação de segmentos públicos e privados, com características próprias e heterogeneidades internas. A compreensão da natureza e da dinâmica das instituições de Educação Superior exige não perder de vista a dimensão histórica e regional de cada um dos segmentos, para uma melhor compreensão da sua realidade e potencial.

As IES brasileiras se classificam em duas categorias administrativas: públicas e privadas. No caso das instituições públicas, sua manutenção é responsabilidade do poder público, seja em nível federal, estadual ou municipal, resultando em um financiamento integral proveniente dos recursos públicos.

A existência de instituições públicas busca assegurar que o acesso à Educação Superior seja democrático e desvinculado de desembolso financeiro direto pelos alunos por meio de mensalidades. Essa abordagem é concebida como um pilar essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, proporcionando oportunidades educacionais igualitárias e fomentando o desenvolvimento acadêmico e profissional da população.

Cumprе ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, representa um elemento essencial na estrutura da educação brasileira. Como o nome já indica, ela estabelece diretrizes e bases para todos os níveis educacionais. Esse marco legal reconhece e estrutura o sistema educacional superior em dois segmentos principais: o sistema federal e o sistema estadual.

No Sistema Federal de Educação Superior, estão incluídas as instituições mantidas pelo governo federal, considerando-se as instituições privadas de Educação Superior. As instituições privadas, enquadradas nesse sistema, estão sujeitas à regulamentação e supervisão do governo federal. Esta supervisão é realizada principalmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), que asseguram a qualidade da Educação Superior e a conformidade

com as políticas educacionais nacionais e os padrões estabelecidos. Adicionalmente, o Artigo nº 16 da LDB, modificado pela Lei nº 13.868/2019, expande a definição do sistema federal para incluir os órgãos federais de educação.

Por outro lado, o Sistema Estadual de Educação Superior compreende instituições de Educação Superior mantidas pelos governos estaduais. Essas instituições operam sob diretrizes e regulamentações que são estabelecidas em níveis estadual e federal, sendo gerenciadas e financiadas principalmente pelos estados.

A LDB, com suas diretrizes e estrutura, estabelece um quadro regulatório abrangente para a Educação Superior no Brasil. Ela incorpora diferentes tipos de instituições, cada uma com suas características distintas, mas todas alinhadas às políticas e diretrizes nacionais. O objetivo é assegurar que a Educação Superior no país seja de alta qualidade, acessível e em consonância com as necessidades e objetivos nacionais de desenvolvimento educacional e profissional.

Assim, a LDB e suas subseqüentes modificações, como a Lei nº 13.868/2019, desempenham papel importante na definição e no aprimoramento do sistema de Educação Superior do Brasil. Elas garantem que o sistema permaneça relevante, eficaz e adaptável aos desafios contemporâneos.

As instituições privadas, por sua vez, abrangem entidades geridas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo apresentar-se *com* ou *sem* fins lucrativos. No caso das instituições privadas *com fins lucrativos*, sua própria designação indica que são mantidas por entidades privadas, visando gerar lucro para os proprietários ou acionistas. Já as instituições *sem fins lucrativos*, conforme estabelecido no Art. 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, podem ser categorizadas de três maneiras distintas: a) comunitárias: incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; b) confessionais: atendem a uma orientação confessional ou ideológica específica; c) filantrópicas: prestam serviços à população de forma complementar às atividades do Estado. Adicionalmente, há, também, uma categoria especial de IES, criadas por legislação estadual ou municipal, que não são

predominantemente mantidas com recursos públicos, tornando-as, portanto, não gratuitas.

No que tange à organização acadêmica⁴, o sistema educacional no país apresenta diversas categorias: universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica. No âmbito das IES privadas, é possível classificá-las como: universidades, centros universitários ou faculdades. As universidades e centros universitários são instituições superiores pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e são dotadas de autonomia para autorização de cursos e credenciamento de polos de educação a distância, dentro dos limites da legislação.

As instituições privadas inicialmente obtêm credenciamento como faculdades, podendo, durante o processo de credenciamento, solicitar a transição para a categoria de Centro Universitário. Para assegurar o status de Centro Universitário, além do cumprimento dos requisitos gerais, é essencial atender aos critérios estipulados pelo Art. 16 do Decreto nº 9.235/2017. Esse artigo delinea as condições específicas e exigências que a instituição deve atender, refletindo o compromisso com elevados padrões acadêmicos e a oferta de uma educação abrangente e diversificada, conforme a seguir:

I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES. (Art.16. Decreto 9235/2017)

⁴ Ver mais detalhes no Decreto nº 9235 de 15.12.2017. Disponível online < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html> > Acesso em 05.03.18.

As IES podem solicitar a transformação em universidade mediante credenciamento, contanto que atendam aos requisitos gerais e às diretrizes do Art. 17 do Decreto nº 9.235/2017. Esse artigo estabelece as condições específicas para a obtenção ou manutenção do status de universidade, reafirmando o compromisso com elevados padrões acadêmicos e a oferta de uma educação abrangente e qualificada o qual determina os seguintes critérios:

I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no § 2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004; VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES. (Art.17, Decreto nº9235/2017)

De acordo com o Censo da Educação Superior no Brasil (2022), o país possui 2.595 instituições de ensino, as quais, por organização acadêmica: 1.968 são Faculdades, 381 são Centros Universitários, 205 são Universidades, 41 são Institutos Federais (IF) e um é Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Detalhando a categoria administrativa das 2.595 instituições de Educação Superior brasileira, 1.449 (55,84%) são IES privadas com fins lucrativos, 834 (32,14%) privadas sem fins lucrativos, 133 (5,13%) estaduais, 120 federais (4,62%) e 59 (2,27%) são municipais, vide gráfico a seguir:

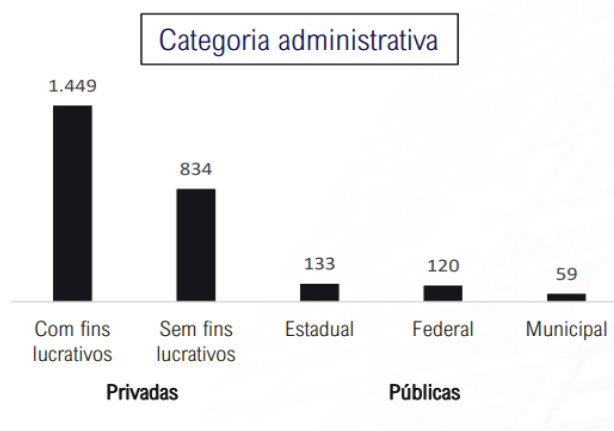


Gráfico 1 Classificação das IES por categoria administrativa

Fonte: INEP/MEC (2023). Apresentação Censo da Educação Superior 2022

No **Gráfico 1**, percebe-se que 88% das instituições de Educação Superior brasileiras são privadas e, destas, 56% possuem *fins lucrativos*. Se abrirmos um pouco mais e chegarmos ao número de vagas, verificamos que hoje temos no país 22.829.803 vagas em cursos de graduação e, dessas, 21.959.144 são vagas de instituições privadas *versus* 870.659 vagas em instituições públicas.

Portanto, será nesse cenário que iremos refletir sobre as políticas públicas que favoreceram a expansão e a formação de oligopólios na Educação Superior privada brasileira.

3.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EXPANSÃO DO EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

O atual Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, visando à melhoria e à expansão da educação no Brasil. Dentre elas, destacam-se as **Metas 12 e 13**, as quais

⁵ Conheça o PNE (2014-2024) e seu monitoramento. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

abordam diretamente a Educação Superior e suas implicações para as instituições privadas, sobretudo para a sua expansão.

A **Meta 12** determina a necessidade de elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Essa meta demonstra um compromisso abrangente com a ampliação do acesso à Educação Superior, cobrindo instituições tanto públicas quanto privadas. É crucial enfatizar que o alvo transcende o aumento numérico de matrículas, inclinando-se, também, para aprimorar a qualidade do ensino fornecido. Tal enfoque sublinha a importância de estabelecer padrões acadêmicos elevados na Educação Superior, orientados por indicadores consistentes de qualidade institucional.

Para alcançar essa meta com eficácia, o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Superior⁶ (SESU), adotou um papel multifacetado. A SESU foi responsável por propor e implementar programas que visavam expandir o acesso e a permanência dos estudantes nesse segmento. Além disso, desenvolve políticas e programas para residências na área de saúde, fomenta a capacitação das instituições superiores para programas de cooperação internacional, e promove iniciativas de formação para profissionais da educação básica, em parceria com entidades federais de Educação Superior. A secretaria também contribuiu para estabelecer um marco referencial de qualidade para o ensino a distância, reafirmando o compromisso com a excelência educacional.

Ao analisar as atribuições dessa secretaria, fica evidente seu alinhamento com as diretrizes estabelecidas pela **Meta 12** do **PNE** para o período de 2014 a 2024, bem como suas **21 estratégias**. Dessas, cabe ressaltar cinco específicas que foram fundamentais para orientar as políticas voltadas à expansão da Educação Superior no Brasil. Essas estratégias são particularmente relevantes para as instituições privadas e que, de alguma forma, refletem a tendência de formação de oligopólios no setor.

⁶ A Secretaria de Educação Superior – SESU MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior>

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (...). PNE (2014-2024). Grifo nosso.

Ao examinar as estratégias da **Meta 12**, observa-se que cinco, dentre as 21 propostas, são especialmente voltadas para o desenvolvimento e aprimoramento dos programas de financiamento educacional. Essas estratégias visam não apenas ampliar o acesso à Educação Superior, mas também fortalecer as políticas de inclusão e assistência estudantil.

Elas, de alguma forma, priorizaram a implementação de políticas afirmativas robustas, com o objetivo de garantir a representatividade e o acesso de grupos historicamente sub-representados à Educação Superior, como populações rurais, comunidades indígenas e quilombolas.

Adicionalmente, há um enfoque significativo nas taxas de acesso e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades ou superdotação, promovendo, assim, uma Educação Superior mais equitativa e acessível.

Essa lacuna na representatividade reflete uma oportunidade significativa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas mais inclusivas e especializadas. Tais políticas deveriam não apenas aumentar o acesso à Educação Superior para esses grupos, mas também prover os recursos necessários, como suporte especializado, tecnologias assistivas e programas de capacitação, para professores e profissionais envolvidos. É importante que tais políticas sejam acompanhadas de esforços para aumentar a conscientização sobre a diversidade e as necessidades específicas de cada grupo, promovendo uma cultura de inclusão e respeito com foco na Educação Superior. A cooperação entre instituições de ensino, organizações governamentais e não governamentais, e a sociedade em geral é fundamental para construir esse sistema educacional verdadeiramente inclusivo que reconheça e valorize a diversidade humana.

Dentro da **Meta 12**, das cinco indicadas inicialmente, ainda temos a estratégia 19, a qual tem por premissa,

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no **prazo de 2 (dois) anos**, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de **autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições**, no âmbito do sistema federal de ensino; (PNE 2014-2024) grifo nosso

A estratégia mencionada realmente busca acelerar os processos regulatórios para facilitar a expansão de novas Instituições de Educação Superior (IES) e a criação de novos cursos de graduação. O objetivo central dessa aceleração é melhorar a eficácia dos serviços públicos associados à Educação Superior, vinculando-a diretamente à produtividade e à capacidade do setor de atender às demandas educacionais da população.

Logo, ao simplificar e agilizar os procedimentos de autorização, reconhecimento e credenciamento, o governo espera não apenas aumentar o número de instituições e cursos disponíveis, mas também garantir que essas novas opções mantenham padrões de qualidade elevados. Esse padrão será regulado pela Lei do SINAES implementada desde 2004. Isso é crucial para assegurar que a expansão não comprometa a integridade acadêmica ou a qualidade da educação oferecida.

Além disso, ao tornar o sistema mais eficiente, pretende-se reduzir os obstáculos burocráticos que muitas vezes retardam a oferta de novas oportunidades educacionais. Isso pode resultar em maior competitividade entre as instituições, incentivando inovações e melhorias constantes, além de proporcionar aos estudantes uma gama mais ampla de opções para atender às suas necessidades e interesses educacionais.

Todavia, de acordo com Verhine e Dantas (2020), o papel do SINAES no Brasil deveria garantir que as instituições lucrativas atendessem a esses padrões mínimos de qualidade da Educação Superior, porém percebem que o SINAES nunca recebeu a consideração que deveria. É por esse motivo que enfatizamos a importância de que essa aceleração dos processos regulatórios seja, de fato, acompanhada de mecanismos de controle e avaliação robustas, para assegurar que a expansão das Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos de graduação não apenas atenda às necessidades de mercado, mas também contribua positivamente para o desenvolvimento social e intelectual dos estudantes e da sociedade como um todo.

Essa expansão é claramente visível no **Gráfico 2**, especialmente quando nos concentramos no ano de 2014, o qual foi considerado o “auge” dos investimentos do FIES⁷.

Em 2022, observa-se, também, um aumento significativo do número de IES, passando de 2.070 IES para 2.283 IES privadas no país. Essa rápida expansão está

⁷ Vou detalhar este momento nas sessões seguintes deste texto.

fortemente associada ao cumprimento da **Meta 12**. No entanto, surge a indagação: até que ponto esse aumento reflete, de fato, a qualidade do ensino?

Ao examinarmos o **Gráfico 2**, é evidente que o crescimento das instituições privadas *com fins* lucrativos supera consideravelmente os das instituições *sem fins* lucrativos. Isso sugere que a criação de instituições de ensino não se concentrou apenas na qualidade do ensino, mas, sobretudo, na busca pelo lucro e na maximização dos retornos financeiros. Essa disparidade levanta questionamentos sobre a verdadeira prioridade dada à qualidade educacional em meio ao rápido crescimento do setor privado de ensino.

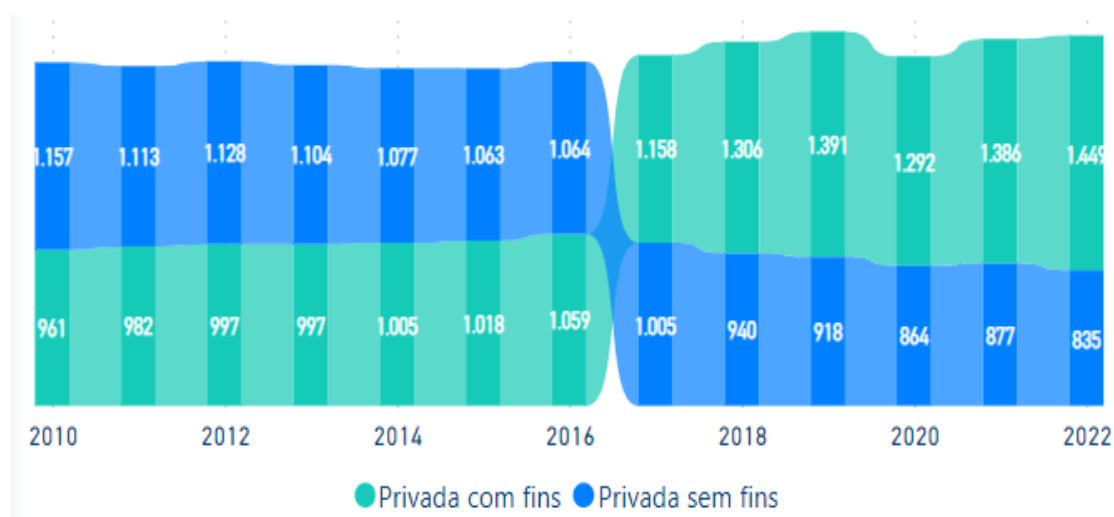


Gráfico 2 Número de IES privadas com e sem fins lucrativos no Brasil

Fonte: INEP/MEC (2023). Apresentação Censo da Educação Superior 2022

O **Gráfico 2** ainda revela que, até 2016, as Instituições de Educação Superior (IES) sem fins lucrativos eram preponderantes no panorama educacional do país, somando 1.064 instituições em contraste com as 1.059 com fins lucrativos. No entanto, a partir de 2017, impulsionadas por benefícios e incentivos advindos das políticas públicas, houve uma mudança significativa. Neste ano, 99 IES passaram a operar nos moldes *com fins* lucrativos enquanto 59 abandonaram o modelo *sem fins* lucrativos. Esse movimento

sinaliza uma transformação importante no setor. Quais fatores contribuíram para essa mudança de cenário?

Verhine e Dantas (2020) destacam que até ano de 2010 não existia no CENSO da Educação Superior do Brasil a distinção de instituições privadas *com* ou *sem* fins lucrativos, logo se sabe muito pouco sobre a natureza e distribuição dessas instituições, como funcionam e em que grau oferecem educação de qualidade, diferentemente de outros países onde a produção é vasta, especialmente nos Estados Unidos. Além disso, em nosso sistema não demonstram o grupo educacional à qual as IES pertencem.

Esses dados só ficaram mais claros no ano de 2022, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou os dados do censo da Educação Superior a partir de 2010 em um sistema público de visualização *Business Intelligence*⁸ – BI.

Essa disponibilização permitiu um acesso mais amplo e facilitado às informações detalhadas sobre o Educação Superior no Brasil, possibilitando uma análise mais aprofundada e abrangente das tendências e características das instituições de ensino, dos cursos oferecidos, dos perfis dos estudantes, dos cursos, dos docentes no que tange à titulação, ao regime de trabalho, e onde se concentram outros aspectos relevantes. Com essas ferramentas, pesquisadores, formuladores de políticas, educadores e o público em geral agora têm a capacidade de visualizar e interpretar os dados de maneira mais interativa e intuitiva, o que permite auxiliar na tomada de decisões informadas e no desenvolvimento de estratégias mais eficazes para o avanço da Educação Superior no país.

⁸ O BI do Censo da Educação Superior está disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCl6jI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>

Para ilustrar o padrão de qualidade em uma rápida análise desses dois perfis institucionais, podemos utilizar o IGC⁹, referente ao ano de 2021, além de ilustrarmos no **Gráfico 3**, evidenciando o desempenho das 2012 instituições de Educação Superior brasileiras. Dentre as instituições *com fins* lucrativos, 14,81% receberam conceitos 1 ou 2, indicando que não atendem aos padrões mínimos de qualidade, em comparação com 10,77% das instituições *sem fins* lucrativos. No que se refere ao conceito 4 e 5, que define um atendimento satisfatório aos padrões de qualidade, somente 17,95% das instituições *com fins* lucrativos alcançaram essa classificação, em relação a 25,66% das *sem fins* lucrativos.

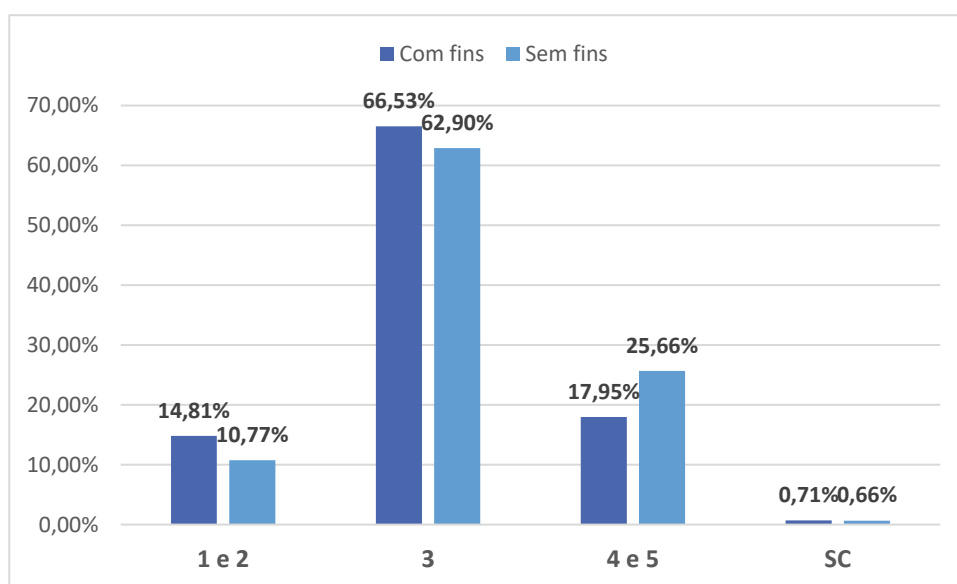


Gráfico 3 Comparação do IGC 2021 por IES com ou sem fins lucrativos

Fonte: Elaboração da autora com base nos Indicadores de qualidade do Educação Superior, 2021

⁹ O IGC é um dos indicadores de qualidade previsto no SINAES. Ele é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição que sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do ENADE. Vou detalhar este indicador nas seções seguintes.

Assim, é possível concluir que as IES *com fins* lucrativos podem não compartilhar o mesmo nível de compromisso ou atenção que as IES *sem fins* lucrativos. As IES *com fins lucrativos* ainda possuem o maior número de IES com conceito 1 e 2, o que representa o não atendimento aos critérios mínimos de qualidade. O ponto de atenção é que essas mesmas IES possuem estudantes egressos que provavelmente poderão ter sua carreira profissional comprometida, resultando frequentemente em desemprego ou em ocupações precárias e mal remuneradas.

Essas inquietações se intensificam ao analisar a expansão educacional e examinar as normativas regulatórias para os cursos de graduação a distância. Nesse contexto, observamos um incremento em quantidade que não é necessariamente acompanhado por um avanço na qualidade, contrariando as expectativas iniciais.

Tal cenário será meticulosamente analisado à luz da legislação vigente, destacando-se os indicadores de qualidade e as discussões já empreendidas por pesquisadores da área educacional. Essa análise é especialmente relevante para aqueles que se dedicam, de fato, ao cumprimento e à elevação dos padrões de qualidade na Educação Superior brasileira.

Destaca-se, também, um significativo crescimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas e nos cursos a distância autorizados no Brasil. Tal expansão foi impulsionada por um conjunto de regulamentações fundamentais, entre as quais destacam-se o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, e a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Essas normativas desempenharam um papel vital ao estabelecerem diretrizes e regulamentações específicas para a oferta de cursos a distância, o credenciamento de instituições e a inclusão de disciplinas EAD em cursos presenciais. Com isso, foi construído um sólido *framework* legal que não apenas promoveu a expansão do ensino a distância, mas também incentivou sua melhoria contínua e a elevação de sua qualidade no país.

Além disso, o Decreto nº 9.057/2017 regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que trata da educação a distância, buscando adequar a legislação à realidade tecnológica e social. Esse decreto estabeleceu princípios, condições e procedimentos para garantir a qualidade da oferta de cursos na modalidade a distância, destacando aspectos como a necessidade de processos avaliativos regulares e a garantia de padrões mínimos de qualidade.

A Portaria Normativa nº 11/2017 complementou o cenário normativo ao estabelecer diretrizes específicas para a oferta de cursos de graduação na modalidade EAD. Ela definiu critérios para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento desses cursos, considerando aspectos como infraestrutura, corpo docente qualificado e proposta pedagógica alinhada às características da modalidade a distância.

Ambos os instrumentos normativos, o Decreto nº 9.057/2017 e a Portaria Normativa nº 11/2017, representaram avanços ao estabelecerem um marco regulatório claro e atualizado para a EAD no Brasil¹⁰. Essas normativas buscaram equilibrar a necessidade de expansão do acesso à educação com a garantia da qualidade dos cursos oferecidos, estabelecendo critérios rigorosos para autorização e avaliação dos cursos a distância.

A subsequente Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, pode ser compreendida como uma continuação desse movimento regulatório, proporcionando uma maior flexibilidade e adaptabilidade às instituições de ensino na oferta de disciplinas a distância em até 40% em cursos presenciais, desde que atenda ao conjunto de requisitos. Juntas, essas normativas criaram um ambiente mais propício para o

¹⁰ Importante destacar que em 1994, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação a distância, um órgão dedicado exclusivamente às políticas e decisões referentes a essa modalidade de ensino. A estruturação formal da EAD no país foi ainda mais fortalecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que no artigo 80 estabelece os parâmetros para a educação a distância. Posteriormente, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (nº 5.662), e a Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 vieram para regulamentar e normatizar ainda mais a EAD, oferecendo um arcabouço legal que permite o desenvolvimento, a implementação e a expansão dessa modalidade educativa no Brasil.

crescimento da EAD, permitindo inovações tecnológicas e democratizando o acesso e expansão à Educação Superior no país.

A expansão da Educação a distância (EAD) no Brasil ganhou significativo impulso a partir dessas legislações e representou um marco ao introduzir mudanças importantes nas diretrizes para a oferta de cursos, contribuindo para o crescimento expressivo dessa modalidade educacional no país.

A referida portaria trouxe alterações relevantes nas regulamentações para os cursos de graduação e pós-graduação a distância, abrindo espaço para uma expansão mais flexível e adaptável desse modelo educacional. Algumas características e consequências dessa portaria incluem:

- Flexibilização das normas, que permitiu uma maior diversificação e amplitude na oferta de cursos a distância. Instituições de Educação Superior passaram a ter maior liberdade para criar e disponibilizar programas em diversas áreas do conhecimento.
- Flexibilização das regras para uma maior descentralização geográfica da educação. Isso possibilitou que instituições oferecessem cursos a distância em regiões distantes dos grandes centros urbanos, alcançando estudantes que anteriormente enfrentavam barreiras geográficas.
- A Portaria nº 1.428 impulsionou a adoção de inovações tecnológicas nas práticas educacionais. O uso de plataformas online, recursos interativos e tecnologias de comunicação que contribuíram para uma experiência mais dinâmica e eficiente no ensino a distância.
- A expansão da EAD proporcionou maior acesso à Educação Superior para pessoas que, por diversos motivos, não podiam frequentar cursos presenciais. Trabalhadores, pessoas em áreas remotas e indivíduos com agendas complexas encontraram na EAD uma alternativa viável.
- A flexibilidade da EAD, promovida pela portaria, mostrou-se crucial durante a pandemia de COVID-19. Com a suspensão de atividades presenciais, as instituições de ensino puderam manter a continuidade das aulas por meio de plataformas online.

A expansão da Educação a distância (EAD) no Brasil, impulsionada pela Portaria nº 1.428 de 2018, trouxe benefícios como maior flexibilidade e adaptabilidade para o cenário educacional, contribuindo para a democratização do acesso à Educação

Superior. Essa mudança permitiu que mais pessoas tivessem a oportunidade de estudar, independentemente de sua localização geográfica, disponibilidade de tempo ou acesso a dispositivos com internet.

Contudo, essa expansão não veio sem desafios. A qualidade do ensino tornou-se uma preocupação central, exigindo esforços para garantir que os padrões educacionais sejam mantidos ou até melhorados com o uso de tecnologias de ensino a distância. Isso inclui a capacitação de professores, que precisam se adaptar e desenvolver habilidades para ensinar eficazmente em um ambiente virtual, um cenário bem diferente da sala de aula tradicional.

Além disso, a evasão estudantil é uma preocupação crescente. Os alunos podem se sentir isolados ou desmotivados em ambientes de aprendizado online, especialmente se não houver suporte adequado ou se a experiência de aprendizado não for logo envolvente. Assim, as instituições precisam desenvolver estratégias para manter os alunos engajados e apoiados ao longo de seus estudos.

De acordo com o grupo de pesquisa Sou Ciência (2023), a rápida expansão da EAD é parte de um problema estrutural, particularmente evidente no crescimento desproporcional das matrículas no setor privado. A pesquisa coordenada por este grupo evidencia que entre 2001 e 2020 as matrículas em EAD no setor privado aumentaram, passando a representar 45% do total do segmento. Isso levanta questões sobre a qualidade e o acesso equitativo à educação, pois as instituições privadas podem ter diferentes prioridades em comparação com o setor público, focando mais na lucratividade do que na qualidade do ensino.

Esse cenário é percebido facilmente no **Gráfico 4**, o qual demonstra a crescente curva desde o início dos anos 2000, tendo o primeiro pico a partir dos anos de 2005-2007.

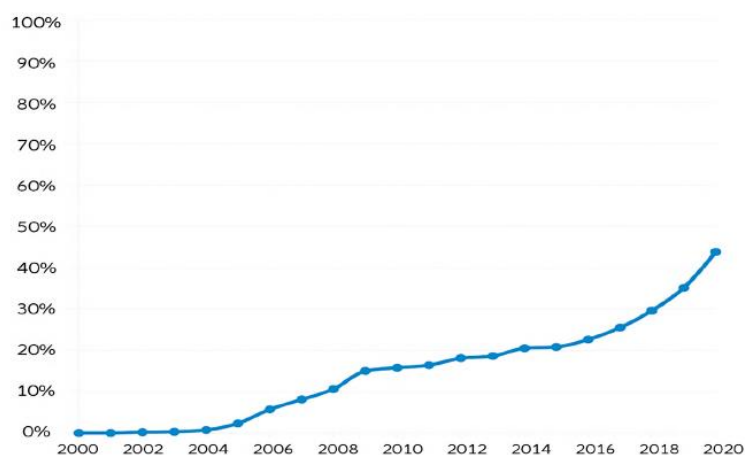


Gráfico 4 Percentual de estudantes matriculados em EaD no setor privado no Brasil

Fonte: Sou Ciência, 2023

Segundo o grupo de pesquisa Sou Ciência (2023),

esse crescimento acelerado nos anos de 2005 e 2007 foi acompanhado de intensa supervisão do Ministério da Educação (MEC), com o descredenciamento de algumas IES de baixa qualidade e o saneamento de outras, mudando o perfil da oferta (...) uma segunda onda é percebida de 2016 a 2020 (último dado disponível), estimulado por um processo de desregulamentação do setor. (Sou ciência, 2023, p.26)

O **Gráfico 5**, a seguir, evidencia uma mudança significativa na preferência dos estudantes pela modalidade de Educação a distância (EAD) em comparação com o ensino presencial no Brasil. Antes de 2020, a maioria dos ingressantes na Educação Superior optava pelo formato presencial, com 56,18% escolhendo essa modalidade em contraste com 43,82% preferindo EAD. No entanto, houve uma inversão notável a partir de 2020, quando apenas 46,65% escolheram o ensino presencial enquanto 53,35% optaram pela EAD.

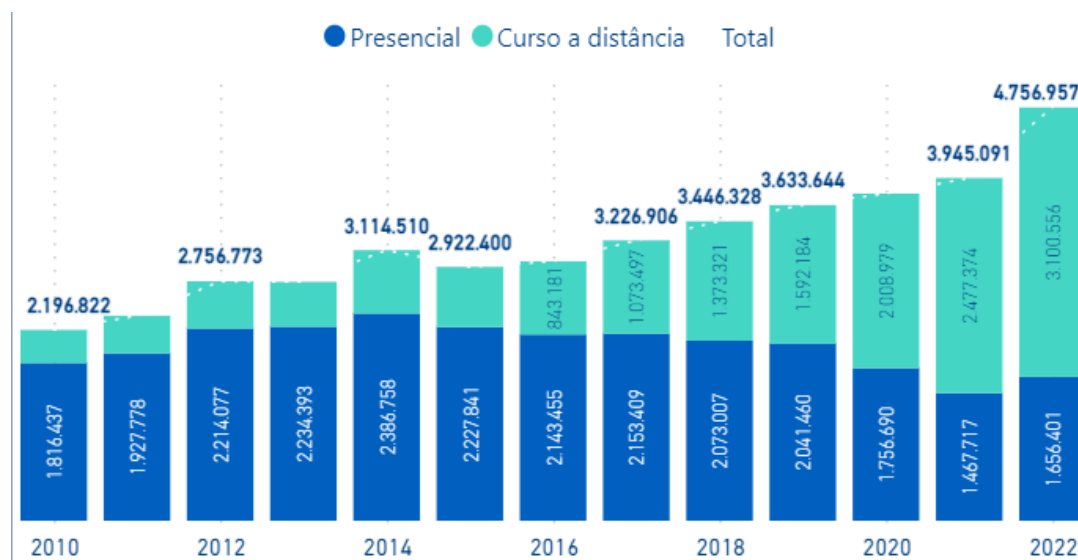


Gráfico 5 Histórico de ingressantes por modalidade 2010-2022

Fonte: INEP/MEC, Censo da Educação Superior, 2022

Em 2021, o comportamento da migração das matrículas do presencial para o EAD pode ter múltiplas dimensões. Com a redução do volume de recursos para financiamento estudantil pelo Governo Federal, as matrículas de alunos que dependiam desse apoio financeiro foram migradas para a modalidade a distância, em função dos reduzidos valores de mensalidades. Ou seja, não foi a modalidade EAD que cresceu muito, mas os candidatos da modalidade presencial que migraram para o EAD em função dos valores de mensalidades reduzidos. Isso pode ter uma relação com a redução na ocupação das vagas no turno noturno, nas quais estudavam alunos trabalhadores e usuários de financiamento.

Além disso, em função da flexibilização da legislação, os cursos presenciais tiveram possibilidade de redução de carga horária presencial para fins de realização de atividades didático-pedagógicas, motivadas pela ampliação de carga horária online. A redução da presencialidade incentivou os candidatos a analisarem outras opções metodológicas de cursos a distância, de natureza híbrida/semipresencial, que tinham presencialidade equivalente ou próxima ao que já se conhecia como modalidade presencial.

Pode-se suscitar que essa tendência foi dramaticamente acelerada pela pandemia da COVID-19, que forçou muitas instituições a adotarem as plataformas e metodologias de ensino a distância para continuarem a oferta educacional. Percebe-se que houve uma migração de ingressantes maciça para o EAD, com 62,80% dos estudantes escolhendo esta modalidade. Essa tendência continuou e até se intensificou no ano de 2022, quando o EAD representou 65,18% dos ingressantes, em contraste com 34,82% do ensino presencial.

Essa “reviravolta” no cenário educacional reflete uma adaptação tanto por parte das instituições quanto dos estudantes às circunstâncias impostas pela pandemia. A necessidade de manter o distanciamento social e as restrições de mobilidade fizeram do EAD não apenas uma opção conveniente, mas, em muitos casos, a única viável. Além disso, muitos estudantes e educadores descobriram benefícios na educação online, como flexibilidade, acessibilidade e possibilidade de personalização do aprendizado.

Essa flexibilização possibilitou a criação de cursos superiores *semipresenciais*¹¹ no Brasil com base na Portaria Normativa nº 742 de 02 de agosto de 2018, que alterou o artigo 100 da Portaria Normativa nº 23 de 21 de dezembro de 2017. Esta alteração legislativa foi significativa porque estabeleceu diretrizes claras sobre a proporção de atividades presenciais em cursos de Educação a distância (EAD).

Conforme o § 3º da portaria mencionada, a oferta de atividades presenciais em cursos de EAD deve observar o limite máximo de 30% da carga horária total do curso. Isso significa que, em um curso classificado como *semipresencial*, no âmbito da modalidade EAD, poderá ter até um terço da carga horária total do curso composto por atividades que requerem a presença física do estudante, como laboratórios, workshops,

¹¹ Importante destacar que no ensino superior brasileiro há apenas duas modalidades de ensino: presencial e a distância mediado por tecnologias, todavia ao facultar os percentuais de carga horária a distância de até 40% nos cursos presenciais e os cursos EAD até 30% de práticas presenciais, flexibilizou esses processos e por isso, tornou-se um marco tão importante.

seminários, atividades extensionistas curricularizadas ou outras formas de ensino interativo.

Os cursos semipresenciais, no âmbito do credenciamento da modalidade EAD, emergiram sob a égide da autonomia universitária, facultando às instituições de Educação Superior a liberdade de criar e aplicar seus programas educativos, respeitando determinados padrões de qualidade e normativas regulatórias. Áreas como direito, enfermagem, psicologia e fonoaudiologia, que atendem a critérios profissionais específicos, necessitam de autorização especial para serem ofertadas em EAD.

Até a conclusão desta tese, não existe oferta autorizada para funcionamento desses cursos em nenhuma instituição brasileira. Embora os Conselhos Profissionais não demonstrem clareza sobre os requisitos e diretrizes profissionais que exigem a presencialidade para a formação do aluno, a discussão vai além dos aspectos metodológicos que envolvem a modalidade e alcança a discussão sobre possibilidade de concentração de vagas em grandes grupos econômicos que comprometem a sobrevivência de IES de pequeno porte.

Cumprir dizer que o limite de 30% de presencialidade que um curso EAD pode ter não contempla a carga horária destinada aos estágios supervisionados curriculares e atividades complementares obrigatórias, os quais em alguns cursos pode representar 20% da carga horária total. Isso significa, na prática, que um curso EAD pode ter a carga horária total com 50% de presencialidade e 50% de atividades a distância mediadas por tecnologia, mensalidades acessíveis e um diploma de igual validade da modalidade presencial. Ao mesmo tempo, os grupos econômicos, em busca da máxima eficiência operacional, oferecem cursos da modalidade presencial com 40% da carga horária a distância e 60% presencial, cobrando mensalidades que chegam a ser o dobro do EAD.

Em síntese, embora existam as duas modalidades no Brasil (presencial e EAD), na prática, todas são híbridas. Não existe nenhum curso de graduação a distância 100% online, porque a legislação não permite; e, após o processo de expansão de grupos

econômicos, dificilmente exista uma instituição *com fins* lucrativos que ofereça um curso de graduação 100% presencial.

Em um contexto de pós-pandemia e crise financeira, com a urgente necessidade de inovação, os grupos econômicos se adaptaram, vendo na regulamentação uma oportunidade ideal para se modernizar, reduzir custos operacionais e atender às novas demandas por flexibilidade e diversidade no ensino, impulsionadas pela experiência da COVID-19 e pelas expectativas crescentes de mercado e estudantes.

A legislação, ao estipular um limite para a quantidade de atividades presenciais, procurou um equilíbrio entre a flexibilidade do EAD e a manutenção de padrões educacionais de qualidade, especialmente vital em cursos com necessidades práticas ou laboratoriais intensivas. Para as instituições, essa flexibilização representou uma abertura para desenvolver abordagens pedagógicas inovadoras, investimentos em objetos de aprendizagem interativos, imersivos, com utilização de simuladores e objetos de aprendizagem com realidade virtual e aumentada. Tudo isso permitiu a combinação ensino online (mediados por alta tecnologia) e presencial de forma a cumprir tanto as exigências legais quanto as necessidades dos estudantes, expandindo assim a oferta de cursos em áreas antes pouco exploradas pelo EAD como a saúde e engenharia.

Percebemos que essa transformação não apenas respondeu às exigências do momento, mas também sinalizou uma evolução significativa no panorama educacional, alavancando a tecnologia para oferecer uma educação mais adaptável, acessível e alinhada às realidades contemporâneas e futuras necessidades do mercado e da sociedade.

No entanto, essa tendência também suscita questões sobre a qualidade do ensino, especialmente em áreas que exigem treinamento prático intenso. As instituições devem garantir que os padrões educacionais sejam mantidos e que os estudantes adquiram as competências profissionais necessárias para sua área de atuação.

Isso implica não apenas um investimento em tecnologia e infraestrutura, mas também na capacitação docente e no desenvolvimento de metodologias de ensino que

integrem efetivamente os componentes online e presenciais. A regulamentação e o monitoramento contínuo desses cursos são fundamentais para assegurar que a educação de qualidade permaneça como a prioridade principal e todos os requisitos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como o estágio supervisionado obrigatório, sejam rigorosamente cumpridos.

Ademais, conforme esses cursos se expandiram, os conselhos profissionais passaram a alertar sobre a deterioração da qualidade do ensino e os riscos associados, que podem resultar em sérios prejuízos para a atuação profissional. Essa preocupação não se restringia apenas aos cursos de engenharia, como civil, mecânica e elétrica, mas também se estende a áreas vitais da saúde, como farmácia, enfermagem, biomedicina e fisioterapia. Os conselhos destacaram que a formação inadequada nesses campos não apenas compromete a educação individual, mas também representa uma ameaça potencial à segurança e ao bem-estar da sociedade, dada a natureza crítica e técnica dessas profissões.

No **Quadro 1**, elaborado pelo grupo de pesquisa Sou Ciência (2023), a partir dos dados do censo da Educação Superior de 2020, é possível não apenas identificar o volume de ingressantes, mas também observar as sete principais instituições com o maior número de matrículas em EAD.

Nome da IES	Município da IES	UF IES	Matriculas em EaD
Centro Universitário Leonardo Da Vinci	Indaial	SC	399.552
Universidade Pitágoras Unopar	Londrina	PR	395.414
Universidade Paulista	São Paulo	SP	269.499
Universidade Estácio De Sá	Rio de Janeiro	RJ	250.882
Centro Universitário Internacional	Curitiba	PR	198.599
Universidade Cesumar	Maringá	PR	190.241
Universidade Anhanguera	Campo Grande	MS	163.794
Total	-	-	1.867.981

Quadro 1 Número de matrículas das sete maiores IES privadas com oferta EAD nas IES em 2020

Fonte: Sou Ciência, 2023.

Uma análise mais detalhada revela que os maiores grupos econômicos ou consolidadores do setor, como KROTON, YDUQS e VITRU, dominam o mercado. Isso significa que estudantes de todo Brasil, de Norte a Sul, estão vinculados a conglomerados educacionais que, muitas vezes, têm como principal foco os números e resultados financeiros. Isto fica ainda mais evidente no **Quadro 2**, a seguir.

	Número de IES	Matrícula presencial	Matrícula EaD	Matrícula Total	% Matrícula EaD	Ingresso presencial	Ingresso EaD	Ingresso Total	% Ingresso EaD
Kroton	145	285.111	568.426	853.537	66,6%	126.245	424.503	550.748	77,1%
Estácio	56	317.819	364.502	682.321	53,4%	121.263	283.416	404.679	70,0%
Unip	44	230.823	308.543	539.366	57,2%	118.790	191.302	310.092	61,7%
Leonardo da Vinci	13	8.052	399.552	407.604	98,0%	2.199	245.189	247.388	99,1%
Cruzeiro do Sul	13	128.386	198.948	327.334	60,8%	59.066	144.176	203.242	70,9%
Ânima	51	248.291	73.215	321.506	22,8%	95.051	55.132	150.183	36,7%
Ser Educacional	55	195.633	124.701	320.334	38,9%	76.513	84.142	160.655	52,4%
Unicesumar	7	14.941	190.241	205.182	92,7%	5.943	98.231	104.174	94,3%
Uninter	1	1.840	198.599	200.439	99,1%	386	120.351	120.737	99,7%
UNINOVE	6	134.222	59.013	193.235	30,5%	48.816	26.533	75.349	35,2%
Total	391	1.565.118	2.485.740	4.050.858	61,4%	654.272	1.672.975	2.327.247	71,9%

Quadro 2 Matrículas e ingresso na Educação Superior em 2020 (presencial, EaD, total) por grupo econômico

Fonte: Relatório Sou Ciência, 2023

O **Quadro 2**, construído pelo grupo de pesquisa Sou Ciência (2023), fornece uma visão detalhada do cenário da Educação Superior brasileira, particularmente em relação ao ensino a distância (EAD), com base nos dados coletados no censo de 2020. Observa-se uma dominância marcante do EAD entre as principais (IES), o que é indicativo de uma tendência crescente na preferência educacional do país como já visto anteriormente nesta seção.

O Grupo KROTON ¹² destaca-se significativamente, liderando com o maior número de matrículas em EAD, representando dois terços do seu corpo estudantil. Esse dado ganha ainda mais relevância ao observarmos o percentual de ingressantes em EAD, que atinge quase 78%, sugerindo uma preferência decisiva dos novos alunos pela

¹² A KROTON, logo depois da ESTÁCIO, a partir de 01 de janeiro de 2020 passou a integrar o grupo COGNA, a mudança reflete apenas para se reposicionar no mercado com a criação de outros segmentos dentro da educação. A KROTON ficou restrita ao ensino superior.

modalidade a distância e também um aumento da sua capilaridade regional com ampliação do número de polos em municípios antes desassistidos de IES presenciais.

O Grupo ESTÁCIO¹³ e a UNIP também demonstram uma forte inclinação para o EAD, com 70% e aproximadamente 62% dos novos ingressantes escolhendo esta modalidade, respectivamente. Essas porcentagens são um claro indicativo da mudança de paradigma educacional, em que a flexibilidade e a conveniência oferecidas pelo EAD estão em alta demanda.

Por outro lado, instituições como Leonardo da Vinci¹⁴ e Cruzeiro do Sul apresentam uma adesão quase exclusiva ao EAD, com mais de 98% das matrículas. ANIMA, SER Educacional e UNICESUMAR¹⁵ possuem mais de 50% de suas matrículas em EAD, com a UNICESUMAR destacando-se pelos 79,43% de ingressantes preferindo o ensino a distância.

Finalmente, a UNINTER e a UNINOVE quase que integralmente adotam o modelo de EAD, com mais de 90% de suas matrículas nessa modalidade. A média geral de ingressantes em EAD é de 71,9%, um número que não apenas reflete a resposta das instituições às necessidades atuais de ensino, mas, também, sublinha uma adaptação estratégica frente aos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, consolidando o EAD como uma vertente fundamental na Educação Superior brasileira.

A narração dessa trajetória da Educação Superior no Brasil demonstra uma clara tendência de transição para o ensino a distância, impulsionada pela similaridade de operação com a tradicional modalidade presencial, necessidade de flexibilidade de

¹³ Em 11 de julho de 2019 o grupo ESTÁCIO Participações passou a ser chamado de YDUQS para se reposicionar no mercado educacional e se preparar para uma nova fase de expansão.

¹⁴ A Leonardo da Vinci (Uniasselvi) em 2013 foi adquirida pela COGNA (KROTON) e em 2016 por determinação do Conselho Administrativo de Defesa Econômica - CADE foi vendida para a Carlyle e Vinci Partners e foi transformada em grupo VITRU Educação. Essa determinação ocorreu após a fusão da KROTON e ANHANGUERA dois grandes grupos econômicos no ensino superior com vasta capilaridade no Brasil e por conta do monopólio de mercado, foi uma das imposições para validar a fusão.

¹⁵ Em 24 agosto de 2021 a VITRU Educação comprou 100% das ações da Unicesumar.

tempo e geográfica do aluno, acessibilidade pedagógica e financeira, mediada pela integração com as tecnologias.

Os dados analisados não apenas mapeiam essa mudança, mas também evidenciam o papel das políticas públicas na reconfiguração do panorama educacional, particularmente na expansão do acesso à Educação Superior promovida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e sua **Meta 12**.

A expansão está marcada pelo aumento significativo da participação do setor privado, impulsionado por incentivos governamentais como o FIES e o PROUNI, que abriram portas para uma parcela mais ampla da população ingressar na Educação Superior.

É por essa razão que o grupo de pesquisa Sou Ciência (2023) chama atenção para

a crescente utilização da educação a distância permite, por um lado, uma maior democratização do acesso à Educação Superior e pode ser realizada com qualidade acadêmica por IES públicas e privadas, como mostram inúmeras experiências exitosas no Brasil e no mundo. No entanto, nota-se que no Brasil ela tem sido utilizada, majoritariamente, como um instrumento de financeirização do Ensino Superior no país.

No cenário de expansão da Educação Superior no Brasil, o SINAES destaca-se como um mecanismo essencial de regulação e avaliação. Esse sistema tem a função primordial de assegurar a qualidade do ensino nas instituições privadas, as quais têm apresentado um crescimento expressivo, muitas vezes sob a administração de grandes conglomerados educacionais voltados para o lucro. O SINAES busca implantar padrões de qualidade, promover a transparência e fortalecer a confiança na Educação Superior.

Contudo, o SINAES enfrenta críticas importantes. Uma das críticas mais incisivas foi identificada no grupo de pesquisa Sou Ciência (2023), que aponta para a proliferação de cursos e instituições de Educação Superior privados que, apesar da quantidade, podem estar oferecendo uma educação de qualidade questionável, acompanhada de altas taxas de desistência dos estudantes. É importante sinalizar que a qualidade de um curso está diretamente relacionada à forma como ele funciona, desde a dimensão

tecnológica, pedagógica, financeira, à infraestrutura descentralizada de atendimento ao aluno. Não há qualquer controle, pelo MEC, sobre as condições de funcionamento de polos de ensino a distância distribuídos pelo país.

Além disso, o Sou Ciência (2023) promove uma reflexão comparativa com o cenário educacional dos Estados Unidos. Em 2012, uma investigação conduzida pelo Senado norte-americano revelou que, diante da expansão de instituições de Educação Superior privadas *com fins* lucrativos, muitas delas se mostraram ineficientes em termos educacionais. Esse caso americano serve como um alerta para o Brasil, evidenciando a necessidade de uma análise crítica e reflexiva para evitar uma situação semelhante em nosso sistema de Educação Superior.

A atenção às advertências e aos aprendizados de experiências internacionais é essencial para orientar políticas públicas e estratégias institucionais que sustentem a qualidade educacional em meio ao crescimento do setor.

Essa análise crítica é fundamental não apenas para evitar reproduzir falhas observadas em outros sistemas educacionais, mas sobretudo para assegurar que a expansão da Educação Superior no Brasil seja acompanhada de avanços qualitativos que beneficiem todos os envolvidos.

A advertência feita pelo grupo Sou Ciência ressalta a necessidade de uma regulação eficaz que transcenda a mera fiscalização e se aprofunde na melhoria contínua dos processos educativos, no desenvolvimento profissional docente e no apoio ao estudante.

A reflexão ainda proposta em relação ao caso dos Estados Unidos enfatiza a importância de mecanismos regulatórios que sejam capazes de identificar e intervir em práticas educacionais que não atendam aos interesses dos estudantes ou que comprometam a integridade acadêmica e financeira do sistema de Educação Superior. Nesse sentido, o SINAES possui um papel proeminente, mas o sucesso desse sistema depende de sua capacidade de se adaptar e responder às críticas construtivas, visando

não somente ao crescimento numérico das matrículas, mas também à garantia de uma Educação Superior que seja inclusiva, equitativa e de alta qualidade.

Portanto, é imprescindível que os formuladores de políticas e os gestores educacionais considerem essas críticas como oportunidades de aperfeiçoamento e não apenas como obstáculos.

Por fim, a implementação de recomendações baseadas em evidências, a promoção de pesquisas sobre o impacto das políticas implementadas e a criação de um diálogo constante entre todos os *stakeholders* são passos essenciais para construir um sistema de Educação Superior resiliente e responsivo às necessidades sociais e econômicas do país.

Seguindo essa premissa, ainda temos a **Meta 13** do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que determina que deve ser elevada a qualidade da Educação Superior, por meio da ampliação da atuação de professores mestres e doutores nas instituições de Educação Superior. Conforme a meta, 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício deve ser composto por mestres ou doutores, sendo que, no mínimo, 35% devem ser doutores.

A meta enfatizada destaca o papel crucial da qualificação dos professores da Educação Superior, sublinhando a necessidade de um número crescente de mestres e doutores, especialmente nas instituições privadas. Isso reflete um compromisso com a elevação do padrão acadêmico e a melhoria da qualidade do ensino, fundamentada na premissa de que docentes mais qualificados são capazes de proporcionar experiências de aprendizado mais ricas e eficazes para os alunos.

O investimento na formação acadêmica dos docentes, implicando a obtenção de títulos de mestrado e doutorado, é uma estratégia que visa não apenas melhorar as práticas pedagógicas, mas também conferir maior credibilidade e prestígio às instituições de ensino. Os professores com alta qualificação são frequentemente associados às pesquisas avançadas, desenvolvimento de novos currículos e métodos de

ensino inovadores, o que pode enriquecer significativamente o ambiente educacional e o processo de aprendizagem.

No entanto, a exigência por um corpo docente altamente qualificado vem com custos consideráveis, especialmente para as instituições privadas *com fins lucrativos*. O processo de obtenção de um mestrado ou doutorado é muitas vezes longo e dispendioso, o que pode refletir-se na estrutura de custos das instituições e, conseqüentemente, nas mensalidades pagas pelos alunos.

Além disso, a valorização do corpo docente não se resume à sua qualificação formal, envolve também a remuneração adequada, boas condições de trabalho e oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional, o que exige um investimento constante por parte das instituições de ensino, sobretudo as privadas *com fins lucrativos*.

Portanto, enquanto a qualificação do corpo docente for um componente indiscutivelmente importante para a qualidade da Educação Superior, é fundamental que as instituições de ensino e os formuladores de políticas considerem o equilíbrio entre a qualificação dos professores, a sustentabilidade financeira das instituições e a acessibilidade do ensino para os estudantes.

A **Meta 13** do PNE foca na elevação das qualificações dos docentes para a Educação Superior, enquanto a **Meta 14** enfatiza o aumento gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. A interconexão entre essas metas é clara: para assegurar o aumento de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, conforme estipulado na **Meta 14**, é necessário um corpo docente altamente qualificado na Educação Superior, foco da **Meta 13**.

A **Meta 14** do PNE estabelece um objetivo ambicioso para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, visando aumentar o número de matrículas de modo a alcançar a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores até 2024. Este objetivo almeja fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a capacitação

de recursos humanos altamente qualificados para a Educação Superior e para o mercado de trabalho em geral.

Os dados parciais de 2019 indicam que o Brasil já superou a meta anual de mestres, com 68.877 novos titulados, e esteve muito próximo de alcançar o objetivo para doutores, com 24.290 titulações. Esses números refletem um crescimento significativo na pós-graduação *stricto sensu* e sugerem um potencial promissor para o cumprimento integral da **Meta 14** até o prazo final estipulado pelo PNE.

Contudo, o cumprimento da **Meta 14** não depende apenas da quantidade de titulações. A qualidade da formação oferecida e a relevância da pesquisa para o desenvolvimento do país também são aspectos cruciais. Para garantir o cumprimento desta meta e conseqüentemente da **Meta 13**, foram utilizadas 15 estratégias, das quais consideramos oito como fundamentais:

1. Fomento à pós-graduação: expandir do financiamento da pós-graduação *stricto sensu por meio das agências de fomento*;
2. Fomento à pesquisa: estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
3. Internacionalização da pesquisa: consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e fortalecimento de grupos de pesquisa;
4. Intercâmbio científico tecnológico: promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
5. Pesquisa e inovação: ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
6. Formação de doutores: ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 doutores por 1.000 habitantes
7. Fomento a pesquisa: estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região

8. Pesquisa e patentes: estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes

Os dados apresentados pelo Observatório do PNE¹⁶ e pelo BI do CENSO destacam progressos significativos em relação à qualificação dos docentes na Educação Superior brasileira. A Meta 13, que estipula o aumento do percentual de professores com titulação de mestrado e doutorado, parece estar bem encaminhada, com resultados parciais de 2019 já mostrando que 83,4% dos professores possuíam tais qualificações e 45,6% detinham o título de doutorado.

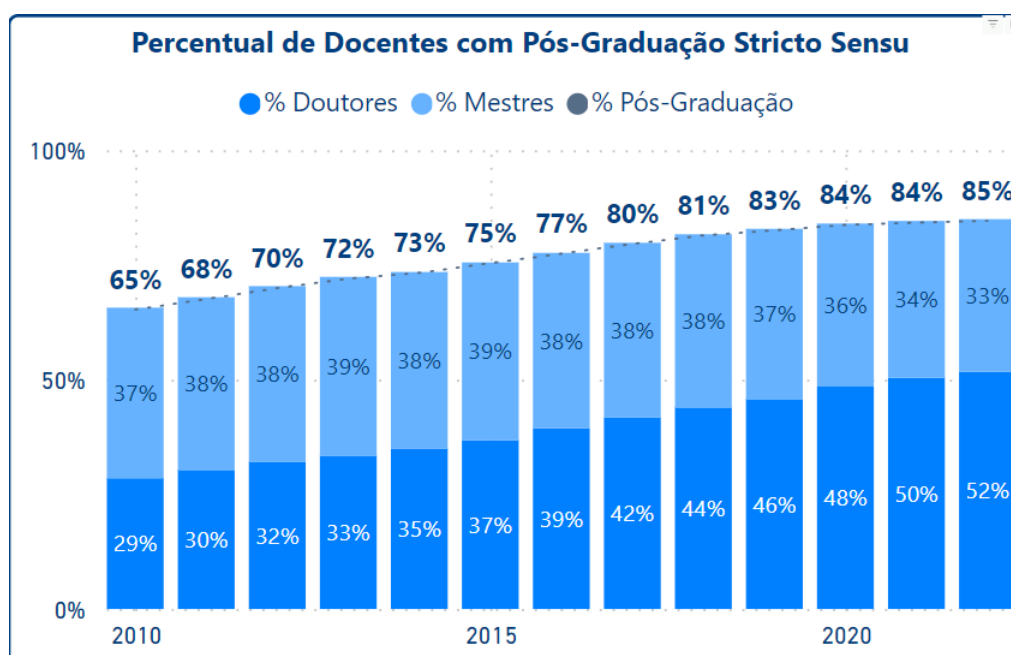


Gráfico 6 Percentual de Docentes da Educação Superior, por titulação

Fonte: INEP/MEC, Censo da Educação Superior, 2022.

¹⁶ A consulta pública dos resultados poderão ser acompanhadas em:

<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/titulacao-de-professores-da-educacao-superior?tab=goals>

Acesso em: 28 de dezembro de 2023.

Analisando os percentuais ao longo da década no **Gráfico 6** a primeira observação é o crescimento contínuo e consistente na proporção de professores com doutorado ao longo dos anos. Em 2010, 29% dos docentes tinham doutorado, número que cresce ano a ano, chegando a 52% em 2020. Esse aumento pode ser reflexo de um investimento na formação e capacitação dos docentes da Educação Superior.

Em relação aos mestres, houve uma estabilização de crescimento entre 37% e 38% de 2010 até 2019, no período de 2020 a 2022 houve uma ligeira queda nos percentuais de 36% a 33% o que pode ser interpretado como um reflexo da crescente ênfase na obtenção do título de doutorado.

A soma das porcentagens de doutores e mestres revela que, de 2010 a 2020, houve um aumento na quantidade de professores com pós-graduação *stricto sensu* na Educação Superior. Em 2010, 65% dos docentes possuíam uma pós-graduação *stricto sensu*, e esse número é crescente atingindo o pico de 85% em 2022.

O **Gráfico 6** sugere um esforço concentrado para elevar a qualificação do corpo docente da Educação Superior no Brasil, alinhando-se com as metas estabelecidas pelo PNE. Esse avanço na qualificação é positivo, pois professores mais qualificados podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa nas instituições de Educação Superior.

No entanto, quando se analisa a distribuição desses docentes qualificados entre as diferentes categorias administrativas, conforme o **Gráfico 7**, observa-se uma disparidade considerável. Enquanto as Instituições de Educação Superior (IES) públicas federais têm um impressionante percentual de 76% de seus professores com doutorado, as IES privadas *com fins lucrativos* apresentam apenas 25%. Isso pode ser interpretado como um indicativo de que, apesar do cumprimento formal dos requisitos legais, as instituições privadas *com fins lucrativos* ainda têm um longo caminho a percorrer para alcançar os padrões acadêmicos das IES públicas no que se refere à qualificação de seus docentes.

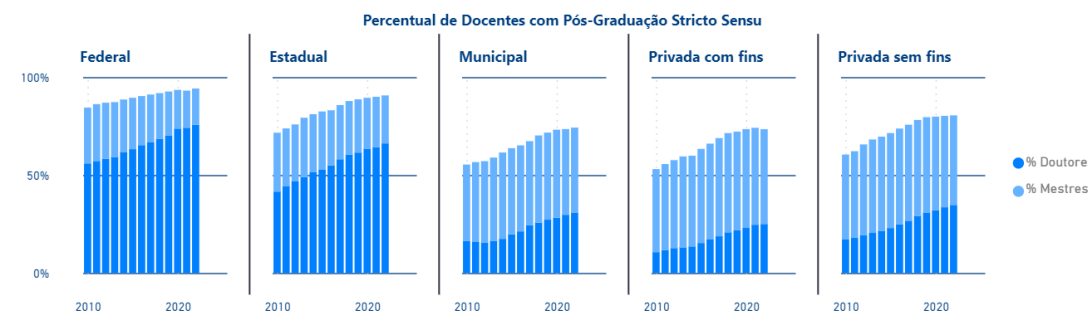


Gráfico 7 Percentual de docentes com pós-graduação stricto sensu por categoria administrativa

Fonte: INEP/MEC, Censo da Educação Superior, 2022

Ao longo de uma década, de 2010 a 2020, percebe-se um aumento na proporção de professores com doutorado nas instituições federais, consolidando-as como líderes na qualificação docente. A proporção de docentes com mestrado também aumentou nas federais, embora em um ritmo mais moderado, sugerindo uma política consistente de valorização da formação no mais alto nível acadêmico.

Apesar de modesto, se comparado às federais, nas IES privadas *com fins* lucrativos também houve um crescimento na quantidade de docentes com doutorado. A proporção de mestres nestas instituições privadas também aumentou, mas a diferença entre o número de doutores nas instituições privadas e federais ainda é substancial. Enquanto as IES federais exibem um percentual de doutores que se aproxima dos três quartos do seu corpo docente, as IES privadas com fins lucrativos apresentam um número que não chega a um quarto, refletindo uma discrepância significativa na qualificação docente entre estas categorias.

Essa comparação evidencia não apenas as prioridades diferenciadas e os recursos disponíveis para o desenvolvimento acadêmico, mas também as possíveis implicações dessa disparidade na qualidade da educação oferecida.

As IES públicas federais, com um número maior de doutores, podem estar melhor equipadas para oferecer uma Educação Superior baseada em pesquisa e inovação, enquanto as IES privadas *com fins* lucrativos podem ter desafios maiores para

alcançar os mesmos padrões devido à menor proporção de docentes com a mais alta qualificação.

Esse contraste reforça a importância de políticas de incentivo à qualificação nas IES privadas, visando elevar os padrões de ensino e pesquisa para níveis comparáveis aos das instituições federais. Por fim, esse diferencial será melhor analisado nos próximos capítulos que tratam dos indicadores de qualidade acadêmica institucionais promovidos pelo SINAES.

3.2.1 Os créditos e incentivos para a expansão do Educação Superior brasileiro

As políticas de financiamento da educação no Brasil têm suas raízes na década de 1970 e, desde o início, enfrentaram críticas tanto da população quanto dos educadores. A insatisfação pública se concentrava na falta de repasses de verbas, enquanto as instituições privadas reclamavam da ausência de auxílio governamental. (MARBACK, 2007)

Para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), havia dois tipos de auxílio: a contratação de docentes com dedicação exclusiva e a concessão de bolsas da CAPES¹⁷ e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁸. As IES não-federais, incluindo privadas, confessionais, estaduais e municipais, contavam com duas fontes de recursos federais: o Programa de Crédito Educativo (PCE) ou Programa de Crédito Educativo (CREDOC) e o Programa de Auxílio às Instituições não-federais (PANF).

¹⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação

¹⁸ A bolsa CNPq é uma bolsa de estudos oferecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Ela é destinada a estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores que desejam realizar estudos e pesquisas científicas. As bolsas CNPq são uma importante forma de apoio financeiro para a formação de recursos humanos em ciência, tecnologia e inovação.

O PCE, iniciado em 1976, tinha como objetivo facilitar o acesso à Educação Superior para alunos com dificuldades de pagamento. Os empréstimos variavam entre 50 e 100% do valor das matrículas e mensalidades, devendo ser quitados um ano após a conclusão do curso.

O acesso ao programa dependia de diversos critérios, incluindo condição econômica e desempenho acadêmico. O acesso ao programa era realizado com base na renda familiar do solicitante além de cumprir alguns requisitos como: a) ser brasileiro, nato ou naturalizado; b) ser estudante universitário, admitido por concurso vestibular, regularmente matriculado, no seu primeiro curso de graduação plena e que não tenha mais de duas reprovações em disciplinas, no período imediatamente anterior. Estudantes de cursos de curta duração poderão beneficiar-se do Programa, bem como os graduandos nesses cursos, para obtenção de graduação plena; c) ser economicamente carente e com bom desempenho acadêmico, na forma estabelecida na regulamentação do programa; d) não receber auxílio de qualquer fonte, para o custeio de sua mensalidade ou anuidade; e) preencher e entregar, no prazo estabelecido, a ficha de inscrição, que poderá ser obtida na IES na qual se encontra matriculado; f) apresentar, no ato da inscrição, documentos que comprovem os dados preenchidos na ficha; e g) não possuir contrato de Crédito Educativo.

Segundo Marback (2007), o programa CREDUC, implementado em 1982, inicialmente financiava 25% dos alunos das instituições de Educação Superior privadas, mas esse percentual foi reduzido para 10%. Nos últimos anos do programa, o CREDUC beneficiou mais de 73 mil pessoas, destacando-se como um instrumento importante de financiamento educacional.

Em 1999, diante da crise do CREDUC, surgiu o Fundo de financiamento do estudante da Educação Superior (FIES) por meio da Medida Provisória nº 1.827, com a finalidade de ampliar o acesso à Educação Superior. O programa passou por uma fase de expansão significativa entre 2001 e 2010, o que incluiu um aumento expressivo no número de contratos firmados.

Em 2010, a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES) foi impulsionada pelos objetivos do PNE (2001-2010), com o intuito de reforçar a qualidade da Educação Superior privado no Brasil. A base para essa reestruturação foi a Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 que regulamentou o FIES.

Essa legislação estabeleceu diretrizes para a concessão de financiamento a estudantes inscritos em cursos que recebiam avaliações positivas do Ministério da Educação (MEC) e por este motivo, foi um divisor de águas, uma vez que foi uma das responsáveis pela ampliação significativa do acesso à Educação Superior, beneficiando principalmente aqueles com menor capacidade financeira.

No período de 2010 a 2014, houve um aumento exponencial no número de financiamento,

Nos seus primeiros quatro anos de existência, teve um aumento de 735% e o custo do governo com o programa foi multiplicado em 17 vezes nos últimos cinco anos, de R\$810 milhões em 2010 para R\$13,75 bilhões, em 2014. (KAPA, 2015)

Este cenário pode ser observado no **Gráfico 8**, o qual demonstra esse crescimento.

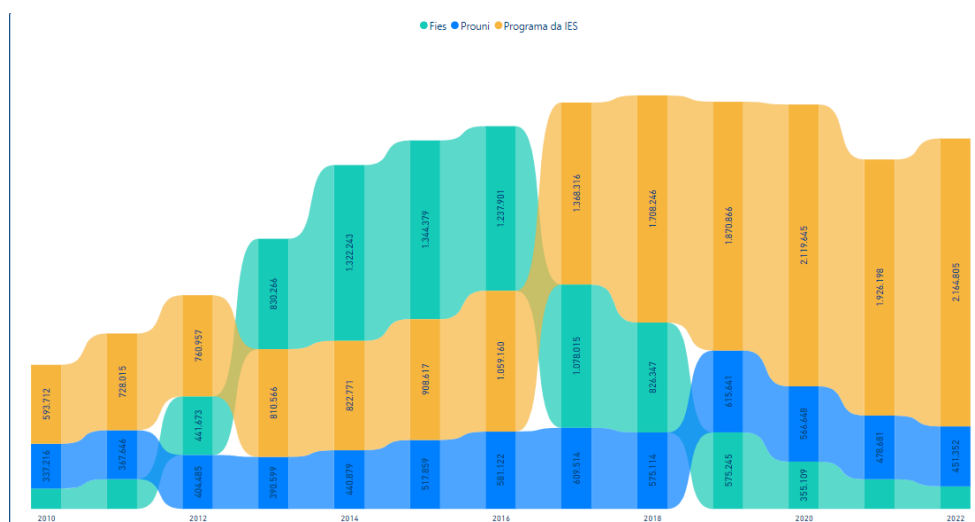


Gráfico 8 Histórico de bolsas e financiamentos públicos 2010-2022

Fonte: INEP/MEC, Censo da Educação Superior, 2022

Embora as políticas de financiamento tenham favorecido as IES privadas durante muitos anos, a crise exigiu que elas provassem sua profissionalização e capacidade de inovação. A partir de 2014, enfrentaram uma queda acentuada, mergulhando em duas grandes crises em 2015 e 2016, que abalaram as finanças dos mantenedores, dependentes dos repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁹. Muitas instituições não resistiram, especialmente as de menor porte, que não possuíam reservas financeiras suficientes para suportar as alterações nos repasses e a diminuição de novos alunos e renovações, uma vez que seu público dependia desses financiamentos para acessar a Educação Superior.

Em 2014, alterações nas normativas do FIES levaram a um crescimento no volume de contratos devido a condições mais flexíveis, como taxas de juros menores e prazos estendidos de pagamento pós-conclusão do curso. Essa expansão teve um efeito considerável nas instituições privadas de Educação Superior, aumentando sua dependência dos recursos do FIES e incentivando a ampliação de ofertas. No entanto, o aumento desmedido trouxe desafios financeiros, resultando em ajustes nas regras e critérios de elegibilidade para preservar a sustentabilidade do programa.

O estabelecimento do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) em 2014 foi uma estratégia para reforçar as garantias dos créditos educacionais do FIES, funcionando como uma proteção contra a inadimplência e oferecendo mais segurança às instituições financeiras. Essas iniciativas foram cruciais para manter a saúde financeira do FIES e reduzir os riscos associados à inadimplência.

Devido a esses problemas, o FIES passou por uma fase de reformulação entre 2015 e 2017, um período conhecido pelas IES privadas como o "golpe do FIES". Esse

¹⁹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal brasileira vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Criado em 1968, o FNDE desempenha um papel crucial na execução de políticas educacionais, sendo responsável por programas e ações que visam a melhoria e a expansão da educação básica e superior em todo o país. Conheça mais em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em 20.12.2023.

tempo foi caracterizado por profundas mudanças nas políticas do programa, buscando garantir sua sustentabilidade e viabilidade a longo prazo.

Em resposta à crise, conglomerados de capital aberto buscaram a inovação, estabelecendo alianças com entidades bancárias e financeiras para proporcionar opções de financiamento próprio. Essa estratégia permitiu que mantivessem suas operações mesmo diante de uma significativa redução na captação e fidelização de “clientes”. Para moderar o avanço rápido do programa, foram adotadas várias iniciativas, incluindo alterações nas taxas de juros e revisões nos requisitos de elegibilidade. Embora não seja o momento de avaliar os méritos e a amplitude dessa política, é crucial ponderar sobre os desequilíbrios que se tornaram sistêmicos com a chamada “farra do FIES²⁰”. Segundo Giolioli (2017),

Do ponto de vista administrativo e financeiro, foi um excelente negócio para as IES, pois os repasses governamentais permitiram às mantenedoras uma redução drástica da inadimplência dos estudantes e garantiram em proporções expressivas a sustentabilidade econômico-financeira das mantenedoras. No entanto, desde a crise do Fies de 2015 e com os atrasos dos repasses em cerca de três meses no segundo semestre de 2016, a “Fies dependência” revelou-se problemática para as IES. (p.219)

O orçamento disponibilizado pelo programa de forma gigante constituiu-se numa das principais políticas de acesso à Educação Superior, o que favoreceu sobremaneira a expansão das instituições privadas neste período. Todavia, a partir de 2015, percebeu-se o seu limite e quase um esgotamento que no ano seguinte se agravou, sendo imprescindível um realinhamento das estratégias e estabelecimento de novas regras para que pudesse continuar. Esse cenário pode ser melhor visualizado no **Gráfico 8** e no Gráfico 9 deste trabalho.

²⁰ Período que compreende 2010 a 2014 com as facilidades do Governo Federal na liberação de financiamentos

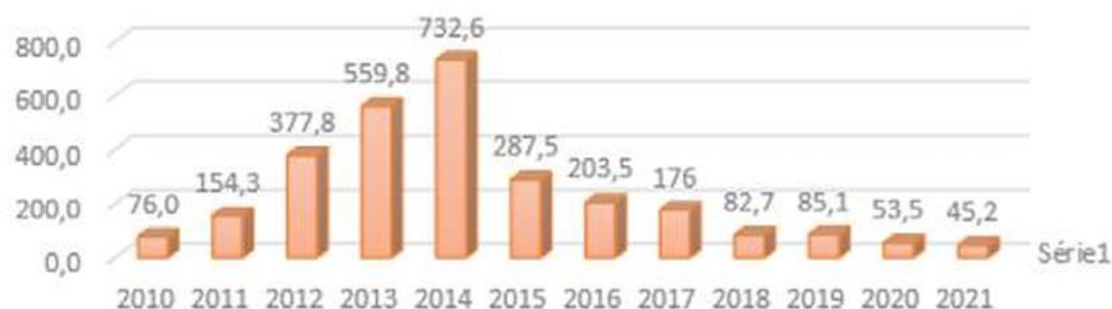


Gráfico 9 Histórico do número de contratos FIES (em milhares) 2010 - 2021

Fonte: Relatório do FNDE, 2021

No **Gráfico 9**, conseguimos visualizar a queda brusca no número de contratos realizados pelo FIES, que em 2014 saiu de 732,6 mil para 45,2 mil em 2021. No **Gráfico 8** conseguimos perceber que em 2017 as instituições não tiveram outra forma a não ser, criar mecanismos de financiamento próprio para conseguir novos alunos e que representou o maior volume de contratos.

Nesse ano foi lançado o "Novo FIES", uma versão reformulada que se segmentou em três categorias distintas: FIES 1, FIES 2 e P-FIES, cada uma com seus próprios critérios e condições. O foco do programa foi ajustado para considerar mais de perto a situação socioeconômica dos alunos e as especificidades das instituições de ensino.

Apesar da queda de investimento notadamente perceptível nos gráficos, não podemos deixar de ressaltar que, de acordo com o relatório de gestão de 2021, desde sua implementação em 1999, o FIES beneficiou mais de 3,3 milhões de alunos. Desses, aproximadamente 47 mil foram financiados em 2021, período em que já estava em vigor o Novo FIES. Para garantir novas contratações e a manutenção dos financiamentos previamente concedidos, R\$8,4 bilhões foram destinados ao programa naquele ano, dos quais 52,91% foram efetivamente utilizados.

Discutir o financiamento versus a qualidade da educação é crucial, ao menos, para prestar contas à sociedade dos fundos que o Governo Federal disponibiliza para

apoiar cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, que afetaram diretamente ou indiretamente o crescimento desse setor, especialmente no que diz respeito à criação de novas instituições de ensino. É importante destacar que o FNDE passou a considerar a qualidade das IES privadas apenas em 2015 quando foi necessário diminuir o número de contratos; anteriormente, a ênfase estava somente no volume de matrículas e na execução do programa.

Durante a pandemia de COVID-19, o FIES enfrentou desafios adicionais, levando à implementação de medidas para suavizar os impactos econômicos nos estudantes, incluindo a suspensão temporária dos pagamentos e a flexibilização de prazos. É essencial reconhecer que o FIES é um empréstimo do governo, e não uma bolsa, destinado a facilitar o acesso à Educação Superior para estudantes de baixa renda com condições mais vantajosas que as do mercado.

O relatório de gestão do FNDE de 2022 indica que até 31 de dezembro de 2022, mais de 340 mil renegociações de contratos foram realizadas, resultando no retorno à regularidade ou na liquidação de aproximadamente 333 mil contratos atrasados.

Portanto, é vital que as políticas de financiamento educacional se alinhem com a qualidade do ensino, não apenas para cumprir os mandatos da Constituição Federal, da LDB e do SINAES, mas também para assegurar que os investimentos em educação se traduzam em Educação Superior acessível e de alta qualidade.

Reflexões sobre o financiamento são necessárias, lembrando que até o final de 2014 houve uma ênfase excessiva em atingir metas de expansão da Educação Superior. Isso levou o governo federal a facilitar o acesso ao crédito, especialmente em cursos como licenciaturas e medicina, como parte de uma política de inclusão. Quando os programas de financiamento começaram a exigir melhor desempenho dos alunos, além de qualidade acadêmica e institucional com base nos indicadores do SINAES, houve um aumento na conscientização e preocupação dos estudantes com a reputação de suas instituições e cursos.

Ao evidenciar esse cenário de intenso investimento público, queremos destacar que o governo federal, por meio de políticas de financiamento, auxiliou no crescimento e expansão da Educação Superior privada. Isso pode indicar uma certa incapacidade do país de aumentar o número de vagas na rede pública, inovar em seus cursos e portfólios, optando mais facilmente por "pagar" por uma vaga em uma IES privada, que frequentemente prioriza quantidade em detrimento da qualidade.

No que se refere à implantação do PROUNI em 2004, por meio da Lei nº 11.096/2005, consolidou-se como um emblema de responsabilidade social para as instituições privadas. Sua principal missão era alargar as oportunidades de acesso à Educação Superior para estudantes de baixa renda, desbravando caminhos em instituições particulares que, anteriormente, eram menos acessíveis a esse público.

O PROUNI desempenhou um importante papel ao conceder bolsas integrais e parciais (50%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de Educação Superior para alunos de baixa renda que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Critérios como pertencimento a grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiência, foram considerados como critérios de concessão de bolsas. Em contrapartida, as instituições participantes recebem isenções tributárias do governo.

Vale ressaltar que os beneficiários do programa precisavam atender a critérios socioeconômicos, como ter concluído todo o ensino médio em escola pública ou em instituição privada com bolsa integral, além de cumprir requisitos de renda familiar. Um ponto importante a ser destacado é que o PROUNI contemplou a concessão de bolsas para alunos matriculados em cursos de graduação a distância, o que representou um ganho em escala, uma vez que o FIES não contempla essa modalidade.

As principais consequências do PROUNI para a Educação Brasileira incluem a inclusão social e a democratização do acesso, contribuindo para que estudantes de baixa renda pudessem ingressar na Educação Superior. Isso resultou em um expressivo aumento de vagas em instituições privadas, atendendo à crescente demanda por

Educação Superior no país. Além disso, o programa estimulou a competitividade entre as instituições, impulsionando a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Vale reforçar que o programa representou uma iniciativa marcante na busca pela inclusão e democratização da Educação Superior no Brasil, contribuindo para a transformação do cenário educacional e proporcionando oportunidades para uma parcela da população que historicamente enfrenta barreiras no acesso à Educação Superior.

Seguindo essa mesma linha dos programas de acesso e inclusão, foi lançado o Programa Educa Mais Brasil²¹, que não foi implementado por uma lei específica. A proposta configura-se como uma iniciativa privada de inclusão educacional para ampliar o acesso à Educação Superior no Brasil, proporcionando bolsas de estudo parciais em instituições privadas de ensino. Criado para atender a demanda crescente por oportunidades educacionais. Esse programa, vigente até hoje, concede bolsas de estudo de até 70% para estudantes que não têm condições de arcar com os custos integrais de mensalidades em instituições privadas.

Caminhando em linha a essas propostas, o Estado ainda precisou dar uma “ajuda” às instituições de Educação Superior privada com a Lei 19.688 de 18 de julho de 2012, ao instituir o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Educação Superior (PROIES) que teve como objetivo dar condições para as mantenedoras de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino continuarem com suas atividades por meio de aprovação de plano de recuperação tributária e concessão de moratória de dívidas tributárias federais. Esse programa ainda atraiu diversas IES privadas que desejavam ampliar suas demandas, tendo em vista os diversos benefícios que poderiam receber.

²¹ Veja mais informações em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/>

Enfim, as medidas de financiamento estudantil, tanto do setor público quanto do privado, desempenharam um papel crucial na promoção da inclusão no ensino superior. Elas possibilitaram o acesso de estudantes de baixa renda e de grupos minoritários por meio de um sistema de isenção fiscal para as instituições que cumpriram com determinados padrões de qualidade. No entanto, isso resultou em uma dependência do financiamento privado em relação ao apoio financeiro governamental, colocando em risco a sustentabilidade financeira das instituições. Tais estratégias foram fundamentais para a democratização do acesso à educação, contribuindo para o aumento das oportunidades em instituições privadas e incentivando a elevação dos padrões de qualidade educacional.

3.3 ESTADO, MERCADO E AS IES BRASILEIRAS PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS: CAMINHOS DA EXPANSÃO A DESNACIONALIZAÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil vivenciou uma expansão notável na Educação Superior. De acordo com o Censo de 2022²², no período de 2010 a 2022, houve um aumento de 281 instituições de Educação Superior, dessas 272 são IES privadas e 09 são IES públicas (3 IF/CEFET). Esse crescimento foi mais acentuado nas instituições privadas conforme o **Gráfico 10**²³ e o detalhamento quanto à organização acadêmica pode ser melhor visualizado no **Gráfico 11**.

²² BRASIL. Censo da Educação Superior. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaWJlMGJlMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCl6jlI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em 10.11.2023.

²³ Os dados foram adaptados dos gráficos do BI do Censo Superior. Disponível online em

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaWJlMGJlMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCl6jlI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em 05.12.2023. Os gráficos foram reestruturados considerando que ao serem apresentados no BI, os números não são coerentes com a soma total. Para este gráfico, foram considerados os números por categoria administrativa e organização acadêmica.

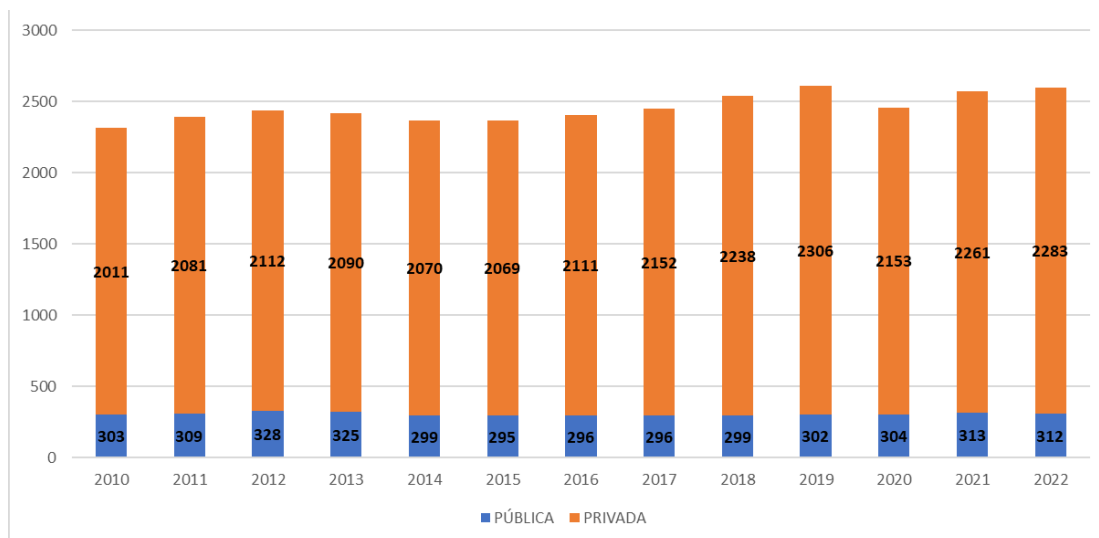


Gráfico 10 Série histórica do número de IES no Brasil, por categoria administrativa

Fonte: Adaptado INEP/MEC (2023). Apresentação Censo da Educação Superior 2022

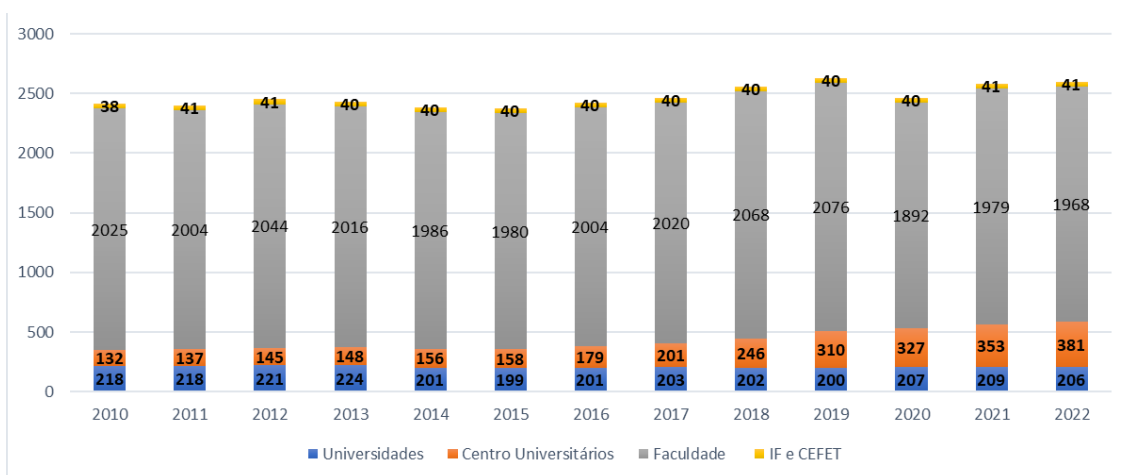


Gráfico 11 Série histórica de IES no Brasil, por organização acadêmica

Fonte: Adaptado INEP/MEC (2023). Apresentação Censo da Educação Superior 2022

Ao examinar a evolução do cenário educacional no **Gráfico 11**, é importante destacar uma significativa mudança no número de universidades no Brasil, comparando os anos de 2010 e 2022. Nesse período, houve uma redução no total de universidades, de 218 para 206, indicando o fechamento ou a perda do *status* de universidade por 12 Instituições de Educação Superior (IES). Paralelamente, observamos um aumento de 249

centros universitários, um fenômeno que pode ser atribuído à busca pela autonomia universitária das instituições privadas. Afinal, como centro universitário, a IES tem autonomia para autorização de cursos de graduação e aumentar ou reduzir o número de vagas sem precisar passar pelo processo de autorização que envolve documentação, visita de avaliação *in loco* e publicação de portaria no Diário Oficial da União (DOU), processo o qual demora cerca de 1 ano.

Esse movimento rumo à autonomia ganhou impulso com o Artigo 12, § 1º do Decreto nº 2306/1997²⁴, que regulamentou a autonomia concedida aos centros universitários. Esse decreto permitiu que os centros universitários credenciados tivessem autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de Educação Superior em suas sedes. Além disso, eles foram autorizados a remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. Essa mudança regulatória representou um marco importante, incentivando a transformação e o crescimento dessas instituições no sistema educacional brasileiro, sobretudo no setor privado.

Para dialogarmos sobre este cenário, será necessário fazer uma breve retrospectiva histórica que começa de fato nos anos de 1968 e perpassa pelos anos de 1990, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/1996 que possibilitou a expansão da Educação Superior no Brasil acompanhando as premissas da reforma do Estado implementada no país.

Marques (2013) defende que a reforma da Educação Superior iniciou de fato em 1968 com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968²⁵ que fixou as normas de organização e funcionamento da Educação Superior e sua articulação com a escola média. A lei implementada no governo militar foi a responsável por iniciar as grandes

²⁴ Este decreto regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos Arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e foi [Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001](#).

²⁵ BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#).

alterações neste nível de ensino e promoveu a expansão das universidades públicas como parte do projeto de desenvolvimento econômico do país. Ao mesmo tempo, abriu as portas para a expansão de instituições privadas de Educação Superior além de ampliar as perseguições dos opositores no novo regime e a eliminação dos quadros docentes das universidades públicas.

Martins *apud* Marques (2013) argumenta que as universidades deixaram de ser a principal referência na Educação Superior. A partir dos anos 1970, testemunhamos uma proliferação de instituições isoladas de Educação Superior, impulsionada pela crescente demanda do mercado. Esse fenômeno ocorreu concomitantemente à escassez de recursos na esfera pública, abrindo espaço para a iniciativa privada devido à perspectiva de grandes lucros.

O fato é que a partir da LDB 9394/96, as instituições de Educação Superior privadas movidas pela oportunidade de lucro, progressivamente passaram a dominar o cenário da educação brasileira e Marques (2013) reforça que,

A ausência dos protagonistas do cenário político anterior, silenciados ou simplesmente eliminados, deixa livre o caminho para os que propunham maior presença da iniciativa privada na Educação Superior, quer por uma visão falsamente liberal de sociedade, quer por motivos simplesmente de busca de lucro, motivos estes certamente nunca explicitados, ainda que os mais determinantes. (Marques, 2013, p.70)

A realidade é que, a partir desse ponto, a educação brasileira passou por mudanças significativas, notadamente no que diz respeito ao aumento do número de alunos matriculados na Educação Superior privada, assim como ao surgimento acelerado de novas instituições de Educação Superior. Esse movimento pode ser identificado no **Gráfico 12**, a seguir.

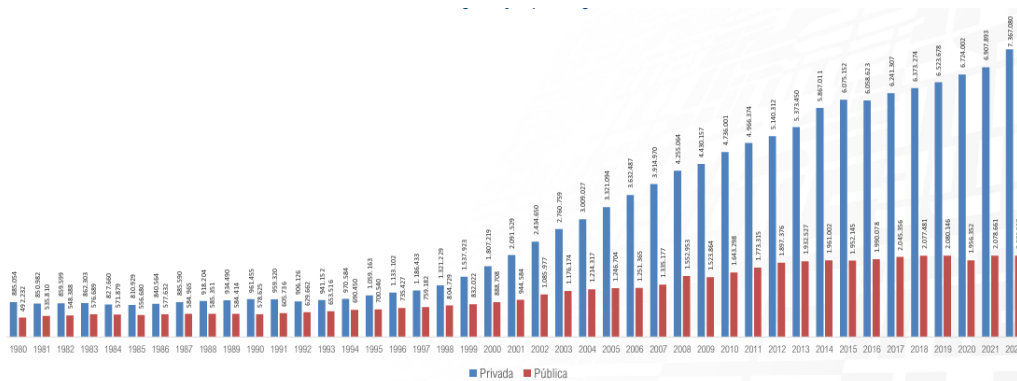


Gráfico 12 Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa 1980-2022

Fonte: INEP/MEC (2023). Apresentação Censo da Educação Superior 2022

Franca (2017) sustenta que até o início da década de 1990, o acesso à Educação Superior era percebido como um privilégio destinado a poucos. Nesse período, ainda não havia uma estrutura de mercado educacional organizada e consolidada, resultando em escassez de instituições verdadeiramente privadas, muitas das quais mantinham uma configuração semelhante à de pequenas empresas familiares. Posteriormente, tornou-se evidente a influência do pensamento neoliberal e a redefinição do papel do Estado brasileiro na área da educação. É crucial destacar a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo a LDB 9.394/96 um instrumento que meramente instrumentalizou esse processo.

Ao tratar sobre essas premissas, é necessário lembrar o que foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE) e suas premissas implantadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O PDRE foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e depois de ampla discussão foi aprovado na Câmara em sua reunião de 21 de setembro de 1995 e aprovado pelo Presidente da República em novembro do mesmo ano. Este plano foi desenvolvido com o intuito de promover mudanças na estrutura e funcionamento da máquina pública, buscando maior eficiência, racionalidade e modernização na gestão estatal, especialmente por acreditar que o Estado se desviou da sua função básica, para atuar

no setor produtivo o que acarretou numa deterioração do serviço público. Para tanto, tinham como premissas básicas:

1. **Descentralização e Desburocratização:** propunha descentralizar as atividades do governo, transferindo competências para estados e municípios, visando reduzir a burocracia e aumentar a eficiência na prestação de serviços públicos.
2. **Modernização da Gestão:** buscava a modernização dos processos de gestão pública, incorporando práticas mais eficazes, como a introdução de tecnologias de informação e comunicação para agilizar procedimentos administrativos.
3. **Privatizações e Parcerias Público-Privadas (PPPs):** propunha a privatização de algumas empresas estatais e a busca por parcerias com o setor privado para a gestão de determinados serviços, visando melhorar a eficiência e reduzir os custos.
4. **Avaliação de Desempenho:** introduzia sistemas de avaliação de desempenho para os servidores públicos, buscando a valorização do mérito e o aprimoramento da eficiência no serviço público.
5. **Reestruturação Organizacional:** propunha uma reestruturação profunda na organização dos órgãos governamentais, visando tornar as estruturas mais enxutas, eficazes e adaptadas aos desafios contemporâneos.
6. **Controle de Gastos Públicos:** estabelecia medidas para controlar os gastos públicos, visando o equilíbrio fiscal e a sustentabilidade das finanças governamentais.

O PDRE/1995 foi implementado ao longo dos anos seguintes, e algumas de suas propostas foram efetivadas por meio de legislações específicas e ações do governo. A busca por uma administração pública mais eficiente e alinhada com os princípios da

modernização e racionalidade na gestão foi um dos principais legados desse plano, especialmente a definição de responsabilidade do Estado e aquelas outras que deveriam apenas coordenar/supervisionar e, ainda, aquelas que deveriam ser entregues à iniciativa privada. No entanto, vale ressaltar que as reformas no aparato estatal geraram debates e controvérsias, sendo objeto de diferentes avaliações ao longo do tempo, especialmente no que se refere à Educação.

Chaves (2010) argumenta que essa política propiciou a ampliação das instituições de Educação Superior privadas, mediante a liberalização dos serviços educacionais e a concessão de isenção fiscal. Especificamente, isso se refletiu na oferta de cursos acelerados, direcionados exclusivamente ao ensino desvinculado da pesquisa. Esse panorama pode ser ilustrado no **Gráfico 13** que exibe a presença de 1.968 faculdades, 381 centros universitários e 205 universidades no país.



Gráfico 13 Organização acadêmica das IES brasileiras em 2022

Fonte: INEP/MEC (2023). Apresentação Censo da Educação Superior 2022

Seguindo essa linha de desburocratização do Estado, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, no mesmo ano em que o PDRE foi sancionado e assim, segundo Chaves (2010, p.484),

Como consequência, as reformas impostas pelo ajuste global do capitalismo visam à abertura irrestrita ao mercado e à reorganização do espaço social, segundo sua própria racionalidade. Com isso, observou-se um movimento de

reconfiguração das esferas pública e privada, afetando diretamente a educação, em geral, e a Educação Superior, em particular. Esse conjunto de fatos impõe uma ressignificação ao processo educativo, no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior, na América Latina, se concretizou nos anos de 1990, a partir de um movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. (Chaves, 2010.p.484)

Caminhando nessa direção, Chaves (2010) afirma que a promulgação da nova LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 foi considerada o marco legal da reforma educacional implantada no país, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta da Educação Superior para iniciativa privada e essa questão pode ser melhor analisada no Art.7º da LDB nº9394/1996 quando determina que:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (Art.7º da LDB nº9394/1996)

Ao contrário do cenário anterior, muitas dessas instituições modernas abandonaram a estrutura tradicional de pequenas empresas familiares, optando por modelos mais organizados e eficientes para atender às demandas de um contingente crescente de estudantes em busca de oportunidades educacionais. Esse processo de mudança na dinâmica da Educação Superior não apenas reflete a democratização do acesso à educação, mas também a adaptação das instituições ao contexto contemporâneo, caracterizado por uma crescente exigência por qualificação profissional e formação acadêmica.

Vale considerar ainda o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou essa dinâmica, impulsionando o processo de expansão ao abrir a possibilidade para as IES aumentarem sua escala de ganho financeiro por meio da atividade educacional.

O referido decreto, em seu Art. 1º, estabelece que "As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de Educação Superior (...) poderão assumir qualquer uma das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial." Adicionalmente, o Art. 7º acrescenta que

As instituições privadas de ensino, **classificadas como particulares** em sentido estrito, com **finalidade lucrativa**, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao **regime da legislação mercantil**, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (Art.1, Decreto nº2306/1997) grifo nosso.

Esse artigo do Decreto nº 2.306/1997 possui relevância significativa ao estabelecer diretrizes específicas para as instituições privadas de ensino que se enquadram na categoria de particulares em sentido estrito, e que têm como finalidade principal a busca por lucro, mesmo que de natureza civil. Ele também dispõe que, quando essas instituições são mantidas e administradas por pessoa física, elas ficam sujeitas ao regime da legislação mercantil.

Essa sujeição implica que essas instituições são tratadas, em termos fiscais, parafiscais e trabalhistas, de maneira análoga a empresas comerciais. Em outras palavras, o texto equipara os mantenedores e administradores dessas instituições ao *status* de *comerciantes individuais*. Logo, a educação passa a ser uma mercadoria. (Sguissardi, 2015) (Oliveira, 2010)

Essa equiparação tem implicações significativas nos aspectos tributários, contribuições e relações trabalhistas das instituições de ensino privadas que se enquadram nessa categoria específica. Ao serem equiparadas a comerciantes individuais, as instituições tornam-se sujeitas a uma série de obrigações e responsabilidades que normalmente seriam aplicáveis a entidades comerciais.

Dessa maneira, a educação brasileira adota uma abordagem que abre espaço para a participação do setor privado, tornando responsável a família arcar com os

custos, enquanto o Estado assume o papel de regulador e supervisor do serviço, estabelecendo mecanismos rigorosos de credenciamento e avaliação.

Assim, a LDB serviu como base para o processo de reforma da Educação Superior, em atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, em que a lógica mercantilista assume a centralidade (Chaves,, 2010, p. 5).

A partir desse cenário, observou-se uma transição gradual na Educação Superior, inicialmente elitizada até a década de 1990, para um novo padrão, agora caracterizada pela massificação e mercantilização que perdura até os dias atuais. Essa transformação foi impulsionada, em parte, pela expansão e consolidação do mercado educacional, resultando em um notável aumento no número de instituições de Educação Superior privadas.

Ao longo desse processo, as frequentes mudanças no cenário econômico brasileiro desempenharam um papel crucial no sucesso da expansão da Educação Superior privada. A demanda por maior qualificação profissional por parte do mercado de trabalho impulsionou uma competição acirrada, resultando no aumento de empregos e, conseqüentemente, na formalização e no aumento da renda.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO PARA A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O panorama da Educação Superior privada no Brasil sofreu transformações significativas nas últimas décadas, impulsionado por uma série de políticas governamentais estratégicas. A abordagem adotada pelo Estado enfatizou a desregulamentação e a flexibilização, simplificando as normas e procedimentos para a criação e operação de instituições de Educação Superior privadas. Essa mudança proporcionou um ambiente mais dinâmico e adaptável, permitindo que o setor respondesse com maior eficácia às demandas crescentes por Educação Superior.

Paralelamente, o governo implementou políticas de incentivos fiscais e programas robustos de financiamento estudantil, como o FIES. Essas iniciativas

tornaram o acesso à Educação Superior privada mais acessível financeiramente, estimulando um número maior de estudantes a ingressar nesse segmento. Com isso, houve um aumento substancial na participação estudantil, refletindo a eficácia dessas medidas em tornar a Educação Superior uma opção viável para um espectro mais amplo da população.

A expansão da oferta de vagas foi outro pilar fundamental das políticas governamentais. O Estado não apenas facilitou a criação de novas instituições de Educação Superior privadas, mas também incentivou o desenvolvimento de cursos e programas. Essa expansão foi particularmente notável no âmbito da educação a distância, que recebeu um impulso a partir de 2003, refletindo como abordagem inovadora para atender às necessidades educacionais de uma população diversificada e geograficamente dispersa.

Além disso, programas de bolsas e subsídios como o PROUNI desempenharam um papel crucial em democratizar o acesso à Educação Superior privada. Ao reduzir as barreiras econômicas, esses programas possibilitaram que estudantes de baixa renda tivessem oportunidades educacionais que, de outra forma, poderiam ser inacessíveis. No entanto, apesar da tendência de flexibilização e desregulamentação, o Estado manteve papel regulador e avaliador. O MEC estabeleceu critérios rigorosos para assegurar a qualidade das instituições privadas de Educação Superior. Essa regulação visou manter padrões educacionais elevados, garantindo que a flexibilização não comprometesse a qualidade do ensino oferecido.

Dessa forma, a atuação do Estado foi multifacetada, envolvendo a criação de condições favoráveis, estímulo financeiro, expansão de oportunidades, apoio direto aos estudantes e a manutenção de padrões de qualidade, todos contribuindo para o notável crescimento da Educação Superior privada no país.

Aprofundando as informações, Franca (2017) relata que pós-LDB nº9394/1996 o Governo Federal instituiu diversos programas direcionados para ampliar o acesso à Educação Superior privada no país.

A democratização do acesso à Educação Superior no Brasil tem sido notável, especialmente no setor privado. Este avanço foi fortemente impulsionado por programas governamentais voltados para a educação, como o PROUNI e o FIES, que se alinham aos objetivos do Plano Nacional de Educação. Essas iniciativas foram fundamentais para aumentar a participação de estudantes de diferentes classes sociais nas Instituições de Educação Superior (IES), promovendo inclusão e diversidade, sobretudo nas IES privadas. Isso inclui a implementação de políticas de ações afirmativas, que são vitais para atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No entanto, é importante reconhecer que a expansão numérica de matrículas não é, por si só, garantia de uma Educação Superior de alta qualidade. Aspectos como infraestrutura, formação docente, pesquisa e internacionalização são fundamentais. Muitas instituições estão enfrentando desafios para se adaptar a este cenário em transformação, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos e de políticas educacionais eficientes e bem direcionadas.

A diversificação dos cursos e a implementação de diferentes modalidades de ensino, como a educação a distância (EAD), têm se tornado temas centrais nas discussões sobre a expansão da Educação Superior no Brasil. Essas inovações são fundamentais para aumentar o alcance da Educação Superior, principalmente para aqueles que estão em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos ou das capitais, onde o acesso à educação presencial pode ser mais limitado.

Apesar dos benefícios claros em termos de acessibilidade, existe uma discussão contínua e necessária sobre a qualidade do ensino oferecido por essa modalidade, especialmente em larga escala por IES privadas e, em sua maioria, formada por grupos econômicos. Afinal, o investimento inicial para o funcionamento de cursos EAD é mais alto do que um curso presencial em face das dimensões tecnológicas e da didática digital.

A nossa preocupação de fato é se a expansão rápida e o aumento da oferta de cursos a distância estão sendo acompanhados de forma adequada para garantir a qualidade da educação. Aspectos como a adequação e a atualização do material didático, a qualificação dos professores, a eficácia das plataformas de aprendizado online e o suporte ao estudante são cruciais para assegurar que a educação a distância atenda aos padrões educacionais exigidos e contribua de forma efetiva para a formação dos alunos. Logo, a EAD representa oportunidade para democratizar o acesso à Educação Superior e requer uma avaliação e discussão contínua sobre sua eficácia e qualidade. Outro aspecto relevante é a busca por parcerias e ações que aproximem a academia do setor produtivo. A integração entre universidades e empresas pode impulsionar a inovação, a pesquisa aplicada e o desenvolvimento regional, foco também do PNE, e pouco percebido. Essa sinergia é fundamental para o avanço científico e tecnológico, contribuindo para a formação de profissionais mais alinhados com as demandas do mercado.

Diante dos desafios, é crucial que haja um esforço conjunto entre governo, instituições de ensino, setor privado e sociedade civil para consolidar a expansão da Educação Superior sustentável e de qualidade. A promoção da educação é um investimento no futuro do país, e a garantia de acesso aliada à excelência acadêmica é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. A expansão da Educação Superior brasileira é um fenômeno multifacetado, repleto de oportunidades e desafios, e ao enfrentar as questões inerentes a esse processo, o país pode aspirar não apenas a uma maior quantidade de graduados mas também, a uma sociedade mais instruída, inovadora e capaz de enfrentar os complexos desafios do século XXI.

Essa jornada em direção à consolidação e aprimoramento da Educação Superior no Brasil exige um olhar atento para algumas áreas específicas. Em primeiro lugar, é imperativo focar na formação continuada dos professores, buscando garantir não apenas a quantidade, mas a qualidade dos docentes em todas as disciplinas e modalidades de ensino. O investimento em programas de capacitação, atualização pedagógica e estímulo à pesquisa é essencial para aprimorar o corpo docente. Além

disso, a pesquisa científica e tecnológica deve ser fortalecida como pilar fundamental da Educação Superior uma vez que a produção de conhecimento não apenas impulsiona o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui de maneira direta para o progresso social e econômico do país. O estímulo à pesquisa aplicada, parcerias entre universidades, empresas e a internacionalização das instituições são estratégias que podem potencializar o impacto positivo na produção acadêmica. A equidade no acesso à Educação Superior também merece destaque, garantindo que grupos historicamente marginalizados tenham oportunidades iguais pois a implementação de políticas afirmativas, a criação de programas de suporte e ações afirmativas que considerem a diversidade étnico-racial, de gênero e socioeconômica são passos importantes para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro ponto-chave é a avaliação constante das instituições de ensino, assegurando que padrões de qualidade sejam mantidos e aprimorados. Mecanismos eficazes de avaliação, tanto internos quanto externos, podem contribuir para identificar pontos de melhoria e disseminar boas práticas, fortalecendo a integridade acadêmica. Dessa forma é essencial fomentar uma cultura de inovação e empreendedorismo no ambiente acadêmico, estimular a criação de *startups*, projetos de extensão e parcerias com o setor produtivo são estratégias que podem formar profissionais mais aptos a enfrentar os desafios dinâmicos do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento local, regional e nacional.

Em síntese, a expansão da Educação Superior no Brasil representa uma jornada complexa, repleta de nuances e desafios. Ao enfrentar essas questões com determinação e comprometimento, o país pode construir um sistema educacional robusto, capaz de transformar a sociedade, impulsionar o desenvolvimento sustentável e contribuir de maneira significativa para o cenário global do conhecimento.

3.5 BREVE RESUMO DE LITERATURA PERTINENTE

Como forma de concluir este longo capítulo e introduzir os dois capítulos subsequentes, que tratam, respectivamente, de fusões e aquisições no setor privado da Educação Superior e da busca da oferta de uma Educação Superior de qualidade a partir do SINAES, apresenta-se uma revisão de literatura pertinente que tem norteado a pesquisa como um todo e fundamentada seus temas principais.

Para essa compreensão, buscamos Valdemar Sguissardi (2008) que é reconhecido como um dos pioneiros no campo educacional a analisar e apresentar um modelo de expansão da Educação Superior no Brasil, marcado pelo predomínio do setor privado mercantil. Sua pesquisa é fundamental para entender as nuances e as implicações desse modelo de expansão, especialmente em relação à sua sustentabilidade e impacto na qualidade da educação.

Romualdo Portela de Oliveira (2009, 2010) e Vera Jacob Chaves (2018) são outros acadêmicos proeminentes cujos trabalhos também corroboram e enriquecem a discussão sobre a Educação Superior privada e a formação de oligopólios educacionais no Brasil. Ambos contribuem com perspectivas críticas e análises detalhadas que complementam e expandem as ideias apresentadas por Valdemar Sguissardi.

Romualdo Portela de Oliveira tem uma vasta produção acadêmica que aborda diversas questões relacionadas à política educacional e ao financiamento da educação. Seu trabalho muitas vezes examina como as políticas públicas e as mudanças regulatórias afetam o funcionamento e a expansão da Educação Superior. Oliveira analisa as implicações dessas políticas para a qualidade da educação, a equidade no acesso à educação e a relação entre educação e desenvolvimento social e econômico.

Vera Jacob Chaves, por sua vez, é conhecida por suas análises críticas sobre a mercantilização da educação e os efeitos das políticas neoliberais na Educação Superior. Chaves investiga como a lógica de mercado influencia as políticas educacionais e as práticas institucionais, e como isso, por sua vez, afeta a missão social e educacional das

universidades. Seu trabalho frequentemente destaca as tensões entre os imperativos de mercado e os objetivos educacionais e sociais, levantando questões importantes sobre a qualidade, a acessibilidade e a função social da Educação Superior em um ambiente cada vez mais comercializado.

O trabalho de Marília Costa Morosini (2009) é particularmente relevante quando se considera a expansão da Educação Superior privada no Brasil. Ela oferece uma perspectiva crítica sobre como as mudanças no cenário educacional estão afetando a missão e as operações das universidades. Isso inclui uma análise das implicações da crescente comercialização e privatização da Educação Superior, assim como as tendências de internacionalização e as pressões competitivas associadas. Ao examinar as contribuições de Morosini, a pesquisa ganha uma compreensão mais profunda das complexidades e desafios enfrentados pelas instituições de Educação Superior em um contexto de mudança. Sua análise das tendências de internacionalização e qualidade acadêmica ajuda a esclarecer as dinâmicas que estão moldando o Educação Superior no Brasil e no mundo, oferecendo insights valiosos para a compreensão das forças que influenciam a formação de oligopólios educacionais e a expansão das IES privadas com fins lucrativos.

No contexto deste processo de análise da Educação Superior, é fundamental considerar as contribuições de Helena Sampaio (2011), pois ela explora as dinâmicas do setor privado na educação, analisando como as políticas governamentais, as mudanças regulatórias e as forças de mercado moldam a paisagem educacional. As contribuições de Sampaio ajudam a esclarecer as complexidades da Educação Superior mercantil e a formação de oligopólios educacionais, oferecendo uma compreensão mais matizada das forças em jogo e sugerindo caminhos para políticas e práticas que possam melhor atender às necessidades educacionais e sociais.

Outras produções acadêmicas que exploraram a trajetória das Instituições de Educação Superior (IES) privadas com fins lucrativos no Brasil, especialmente em relação às suas atividades de fusões e aquisições (F&A), servem como referências fundamentais para esta pesquisa. Um exemplo notável é a tese de doutorado de Claudia Mara Stapani

Ruas, da Universidade Católica Dom Bosco. Intitulada "Grandes oligopólios da Educação Superior e a gestão do grupo ANHANGUERA Educacional (2007-2012)", a tese, datada de 2015, oferece uma análise detalhada sobre a formação e gestão de um dos principais conglomerados educacionais do país, *locus* da nossa pesquisa. O trabalho de Ruas é especialmente relevante para entender as dinâmicas internas e estratégias que caracterizam os grandes grupos educacionais e como eles navegam no complexo ambiente de F&A no setor de Educação Superior. Todavia, apesar de ser apresentada para um programa em Educação, seu foco principal foi atrelado a gestão (Ruas, 2014).

Para a discussão e análise dos indicadores de qualidade na Educação Superior, foi dada atenção especial às obras e reflexões de acadêmicos e especialistas renomados no campo educacional. Entre eles, Robert Verhine, Lys Dantas, José Dias Sobrinho e Adriano Coelho, da Hoper Consultoria, destacam-se por suas contribuições significativas.

Robert Verhine é conhecido por seu trabalho em avaliação educacional e políticas públicas no Brasil. Suas análises e estudos sobre sistemas de avaliação e indicadores de qualidade fornecem uma base sólida para entender as métricas utilizadas para medir a eficácia e a eficiência das instituições de Educação Superior (Verhine, 2010; 2015; 2018). Seu trabalho com Lys Dantas traz uma perspectiva valiosa sobre as políticas educacionais e a qualidade do ensino, com um foco particular nas estratégias para melhorar a eficácia educacional e promover a equidade no acesso à Educação Superior (Verhine; Dantas, 2009; 2018; 2020; 2021).

José Dias Sobrinho é um nome proeminente na área da avaliação da Educação Superior e qualidade acadêmica. Seu trabalho se concentra nos desafios e nas complexidades de avaliar instituições e programas educacionais de forma justa e abrangente (2000; 2003; 2010). Por outro lado, Adriano Coelho, associado à Hoper Consultoria, contribui com uma perspectiva prática e orientada para o mercado (2022).

Esses especialistas, cada um com sua abordagem única, são fundamentais para uma compreensão aprofundada dos indicadores de qualidade na Educação Superior.

Suas reflexões e análises ajudam a iluminar as diversas dimensões da qualidade educacional, os desafios da avaliação e as estratégias para melhoria contínua, proporcionando uma base teórica e prática robusta para a discussão e análise no contexto desta pesquisa.

Portanto, este capítulo nos trouxe contribuições importantes relativas à trajetória e formação dos grupos econômicos privados mercantis que operam na Educação Superior brasileira e os ecos que impactam este cenário. O próximo capítulo vai apresentar a forma de operacionalização desses grupos e as ressonâncias no “mercado” privado mercantil.

CAPÍTULO 4

FUSÕES E AQUISIÇÕES: O *MODUS OPERANDI* DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM FINS LUCRATIVOS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE OLIGOPÓLIOS

Neste capítulo, será explorado o conceito de fusão e aquisição para entender o modus operandi adotado no Brasil no que se refere à expansão de instituições de Educação Superior com fins lucrativos e, conseqüentemente, à formação de oligopólios educacionais. É crucial compreender os critérios estabelecidos pelo CADE para avaliar e permitir atos de concentração. Esse procedimento ganhou importância à medida que aumentaram o número de registros dessas ações, sendo a união entre KROTON e ANHANGUERA um marco referencial, uma vez que foi a maior operação de fusão no setor de Educação Superior do Brasil até o momento.

A análise do processo de fusões, aquisições e consolidações é vital para compreender a formação de grandes conglomerados educacionais. Serão discutidas as motivações econômicas, as estratégias empregadas e a legislação que moldou essa movimentação. Este capítulo também irá explorar como esses conglomerados afetaram a concorrência no setor, a qualidade, a acessibilidade da educação e a capacidade de inovação das instituições envolvidas.

Além disso, uma crítica das implicações desses grandes grupos educacionais para a Educação Superior será apresentada. Será explorado como as fusões e aquisições alteraram o panorama educacional, a dinâmica do mercado e o equilíbrio entre lucratividade e a missão educativa. O capítulo visa fornecer uma compreensão abrangente e crítica das transformações na Educação Superior brasileira, ressaltando tanto os benefícios quanto os desafios trazidos pela consolidação do mercado por meio de fusões e aquisições.

4.1 COMPREENDENDO O CONCEITO

Desde o final da década de 1990, o Brasil implementou políticas públicas que possibilitaram o crescimento de instituições de Educação Superior privadas. Essa medida visou atender à demanda crescente por Educação Superior, que o setor público não conseguia suprir. Como consequência, o mercado educacional brasileiro, especialmente no segmento da Educação Superior, passou a ser visto por instituições internacionais, notadamente as americanas, como uma área repleta de oportunidades promissoras para investimentos e desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2009),

No Brasil, o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, “pela sua natureza”, dessem lucro. (...)

Como mencionado anteriormente, o processo de financeirização no Brasil ganhou impulso com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse movimento foi ainda mais acelerado pela LDB (1996) e suas leis complementares subsequentes. Essas normativas criaram um ambiente regulatório que facilitou a entrada de investimentos e a expansão do setor privado na educação, intensificando o fenômeno da financeirização no país.

Chaves (2010) discute a privatização como uma estratégia para diminuir o papel do Estado na economia e na sociedade, incluindo a área educacional. A privatização no setor educacional resultou em uma maior priorização de recursos federais para a criação de programas como o PROUNI, que oferece bolsas para estudantes em instituições privadas de Educação Superior.

Paralelamente, houve uma redução nos investimentos públicos em universidades e instituições de Educação Superior públicas. A análise sugere que enquanto o acesso à Educação Superior foi ampliado, por meio de iniciativas privadas e bolsas, as instituições públicas enfrentaram desafios devido à diminuição do apoio

financeiro do Estado, ainda que em 2007 tenha sido lançado o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁶.

Oliveira (2009) destaca que a expansão do setor educacional no Brasil não se limitou apenas ao aumento da oferta de vagas em cursos presenciais e a distância. O autor aponta que outras atividades comerciais relacionadas à educação também ganharam destaque. Na educação básica, por exemplo, houve um crescimento significativo na venda de materiais didáticos e na oferta de "pacotes educacionais", que abrangem desde o aluguel de marcas por meio de franquias, até serviços de consultoria para gestão institucional, avaliação e formação/capacitação de professores. Grupos educacionais como COC, Objetivo, Positivo e Pitágoras foram alguns dos que se destacaram nesse cenário, liderando a expansão desses novos modelos de negócio no setor educacional brasileiro.

Na Educação Superior, esse processo foi mais complexo, uma vez que,

Observa-se o aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e do subsequente crescimento do ensino médio. Ao mesmo tempo, mantém-se a crônica dificuldade de se implementar uma política pública consistente, que permita expandir a oferta de modo a competir quantitativamente com a iniciativa privada [...]. (Oliveira, 2009).

À medida que o mercado educacional brasileiro foi sendo reconhecido por seu potencial lucrativo e próspero, houve um aumento na influência do capital financeiro na educação nacional, promovendo uma internacionalização crescente das ofertas educacionais. Paralelamente, esse cenário propiciou o surgimento e a expansão de serviços complementares, especialmente por meio de consultorias especializadas. As consultorias começaram a oferecer um leque amplo de atividades que vão desde a

²⁶ O programa visava aumentar o acesso ao ensino superior público, ampliando o número de vagas em cursos de graduação, melhorando a infraestrutura das instituições e promovendo a qualificação do corpo docente. O REUNI propunha a criação de novos campi universitários, a construção de novos prédios e laboratórios, além da contratação de professores e técnicos administrativos. Ele também introduziu mudanças na forma de avaliação das universidades, priorizando critérios como a taxa de conclusão de cursos e a redução da evasão estudantil.

elaboração de planos estratégicos e reengenharia institucional até a criação de projetos de cursos, implementação de programas de autoavaliação, estratégias de marketing institucional e o desenvolvimento de sistemas próprios de crédito educativo, entre outros. Tais serviços introduziram uma complexidade adicional de atividades comerciais e estratégicas no setor educacional, ampliando sua mercantilização e inserção no contexto global. (Oliveira, 2009)

Chaves (2010) argumenta que, no contexto da privatização e das mudanças na política educacional, a Educação Superior passou por uma transformação significativa: de um direito social, garantido e fomentado pelo Estado, para uma mercadoria. Nesse cenário, a Educação Superior torna-se mais um serviço disponível no mercado, sujeito às dinâmicas de oferta e demanda, e acessível, principalmente, por meio de meios privados. Isso implica uma mudança na forma como a educação é percebida e valorizada, com implicações profundas para a igualdade de acesso, a qualidade do ensino e o papel da educação na sociedade. (Sguissardi, 2010)

O **primeiro** grande movimento de investimento internacional na educação brasileira foi registrado no ano de **2001**, com a formação de uma *joint venture*²⁷ entre o grupo Pitágoras, de Minas Gerais, e o grupo *Apollo International*, do Arizona, EUA. Essa colaboração durou até 2006, momento em que o grupo brasileiro retomou o controle total ao adquirir a participação do parceiro internacional. É importante destacar a experiência do *Apollo Group*, fundado em 1973, que se notabilizou por oferecer educação voltada especialmente para o estudante trabalhador, um nicho que busca equilibrar carreira, vida familiar e formação profissional. Um de seus exemplos mais proeminentes é a Universidade de Phoenix (UOPX), a principal instituição do grupo, cujo

²⁷ Joint venture é a associação entre dois, ou mais agentes econômicos, para a criação de um novo agente econômico, sem a extinção dos agentes que lhe deram origem. Pode ter por objetivo a pesquisa e o desenvolvimento de novos produtos e serviços, a atuação em um novo mercado distinto dos mercados individuais de cada empresa, ou ainda, a participação no mesmo mercado relevante dos agentes econômicos, dentre outros.

modelo educativo foi adaptado e permanece influente no Brasil até hoje. (Oliveira, 2009; Sguissardi, 2010)

Após a aquisição da participação do grupo Apollo em 2006, o grupo Pitágoras continuou a expandir e aprimorar suas operações no Brasil, solidificando sua posição no mercado educacional. A experiência e as práticas adotadas durante a parceria com o *Apollo Group*, especialmente o modelo focado no **estudante trabalhador**, influenciaram a abordagem e a metodologia do grupo brasileiro. Isso incluiu inovações no ensino a distância, flexibilidade de horários e programas adaptados às necessidades dos adultos que equilibram estudos com compromissos profissionais e pessoais. (Oliveira, 2009)

Oliveira (2009) enfatiza que, já nos anos 1990, iniciou-se uma significativa onda de investimentos por parte de fundos de investimento privado (*private equity*) no setor educacional brasileiro, concentrando-se especialmente na educação básica. Essa incursão financeira teve um impacto marcante na concentração de matrículas, principalmente nos níveis do ensino fundamental e médio.

O estímulo à adoção de franquias pertencentes a grandes redes educacionais foi uma estratégia-chave, facilitando uma rápida expansão e uma padronização na oferta de educação. Até o ano de 2009, esses investimentos representavam aproximadamente 30% das matrículas no setor privado dessa fase da educação básica, demonstrando o influente e transformador papel desses fundos de investimento no remodelamento do cenário educacional brasileiro, tanto em termos de estrutura quanto de abrangência.

Nesse ambiente propício, os fundos de investimento, atentos ao potencial latente de crescimento na Educação Superior, direcionaram seu foco para essa área. Oliveira (2009) relata que, percebendo as oportunidades expansivas, foram criados os primeiros fundos de investimento exclusivamente voltados para o setor educacional. Esses fundos emergiram como atores-chave, canalizando recursos e know-how estratégico para fomentar o desenvolvimento, a expansão e a inovação nas instituições de Educação Superior, marcando um momento decisivo na evolução e na dinamização do mercado educacional brasileiro.

Foi aí que então iniciou a primeira grande entrada de capital internacional na Educação Superior no país, quando em dezembro de **2005**, o grupo americano *Laureate* tornou-se sócio da Universidade Anhembi-Morumbi.

Oliveira (2009) ainda trouxe o recorte da importante matéria que destaca essa ação,

A aquisição do controle acionário da universidade paulista Anhembi Morumbi pelo grupo americano Laureate, em dezembro, representou muito mais que um bom negócio para o arquiteto Gabriel Monteiro Rodrigues, de 73 anos, fundador da instituição. Com a venda, fechada por 165 milhões de reais, pela primeira vez uma instituição estrangeira passou a mandar em uma universidade no Brasil, um marco da entrada do capital internacional num setor da economia que tem aumentado exponencialmente de tamanho. No ano passado, somente os cursos universitários privados movimentaram algo em torno de 15 bilhões de reais, ou 50% mais que três anos atrás. A injeção de recursos de um grupo do porte do Laureate, com universidades espalhadas por 15 países, deve dar novo fôlego a esse mercado. De acordo com os planos do Laureate, 100% das ações da Anhembi Morumbi serão adquiridas pelos americanos até 2013.(Oliveira, 2009.P.744-745)

O **segundo** impacto significativo no mercado de Educação Superior brasileiro ocorreu em 2007, com a aquisição de 70% da ANHANGUERA Educacional por um fundo de investimentos gerido pelo Banco Pátria. Essa transação notável também contou com um aporte de doze milhões de dólares da *International Finance Corporation* (IFC), o braço empresarial do Banco Mundial²⁸. Oliveira (2009) analisa a ANHANGUERA Educacional, destacando-a como um exemplo relevante da mudança no setor educacional superior no Brasil. Descrita como um conglomerado de instituições de Educação Superior, principalmente localizadas no interior de São Paulo, a ANHANGUERA, na época, já educava mais de 20 mil alunos em suas quatro faculdades e um centro universitário.

O crescimento e a expansão dessa instituição não apenas demonstraram o interesse crescente de investidores globais e instituições financeiras renomadas pelo setor educacional, mas também indicaram uma mudança significativa na gestão e

²⁸ O Estado de S. Paulo Apud Oliveira, 2009.

expansão das instituições de Educação Superior no Brasil. Esse movimento é parte de uma tendência mais ampla de corporatização e internacionalização da Educação Superior, refletindo novas dinâmicas e desafios no contexto educacional brasileiro. (Oliveira, 2009; Sguissardi, 2010, 2015)

Em fevereiro de 2007, dando continuidade à crescente busca por expansão e consolidação no setor de Educação Superior no Brasil, a ANHANGUERA Educacional protagonizou movimento pioneiro ao lançar o primeiro IPO²⁹ (Oferta Pública Inicial) na bolsa de valores de São Paulo. Esse evento não apenas solidificou a posição da ANHANGUERA como líder no mercado, mas também pavimentou o caminho para outras instituições, como Estácio de Sá, KROTON Educacional, Grupo Pitágoras e Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controlada pela COC, que seguiram seus passos, conforme descreve Oliveira (2009); Sguissardi (2015).

Destaca-se que após o IPO da ANHANGUERA, essas outras empresas educacionais começaram a se destacar no cenário brasileiro, incluindo a própria ANHANGUERA Educacional. Essas organizações cresceram impulsionadas por uma série de fatores estratégicos como:

- Expansão da base de alunos: As instituições buscaram aumentar o número de alunos matriculados por meio de expansões geográficas, fusões e aquisições e investimentos em modalidades de ensino como a Educação a distância (EAD).
- Aumento das margens de lucro: Por meio da otimização de operações e do aumento da eficiência, essas empresas conseguiram melhorar suas margens de lucro, tornando-se mais atraentes para investidores e *stakeholders*.
- Redução de custos operacionais: Implementando medidas de gestão eficiente, tecnologias educacionais e outras estratégias para reduzir

²⁹ IPO, sigla para Initial Public Offering (Oferta Pública Inicial em português), refere-se ao processo pelo qual uma empresa privada oferece ações ao público em geral em uma nova emissão de ações. Esse processo é um marco significativo para as empresas privadas, pois marca a transição de privada para pública, ou seja, passa a ter suas ações negociadas em uma bolsa de valores, permitindo que o público em geral e investidores institucionais comprem participações na empresa. Realizar um IPO permite que a empresa arrecade fundos ao vender suas ações, geralmente para financiar expansão, pagar dívidas ou investir em novos projetos.

despesas, as empresas puderam operar de forma mais enxuta e econômica.

Além dessas estratégias internas, um fator externo importante foi a expansão de políticas públicas de financiamento educacional, como o FIES e PROUNI. Esse período de crescimento e expansão não apenas transformou o cenário educacional brasileiro, mas também demonstrou como o setor de educação pode ser dinâmico e atraente para investidores, impulsionado por uma combinação de liderança estratégica, inovação e apoio político.

Esse período marcou o início de uma corrida estratégica por espaço e aumento do número de alunos, caracterizada por uma série de aquisições lideradas pela ANHANGUERA. Essa fase foi crucial para o surgimento dos chamados grupos consolidadores no setor educacional, incluindo nomes como ESTÁCIO, UNINOVE, UNIP, UNICESUMAR, KROTON, SER, ÂNIMA, LAUREATE, ILUMNO, GRUPO TIRADENTES e DEVRY. Essas instituições se tornaram protagonistas em uma era de transformação, onde a Educação Superior no Brasil passou a ser vista não apenas como um campo de atividade acadêmica, mas também como um setor dinâmico e lucrativo, sujeito às forças do mercado e do investimento corporativo. (Oliveira,2009; Sguissardi,2015).

Para entender integralmente o paradigma atual da Educação Superior, é crucial transcender os limites tradicionais de construção de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O modelo moderno de instituições privadas de Educação Superior, voltadas para o lucro, representa muito mais do que uma oferta educacional; ele é, fundamentalmente, uma operação comercial de grande rentabilidade. Isso demanda não somente um domínio dos elementos educacionais, mas também competências avançadas em gestão e, primordialmente, um entendimento sofisticado das táticas de negócio aplicadas ao setor educacional *com fins lucrativos*.

Nesse contexto evolutivo e altamente competitivo, as instituições de Educação Superior com fins lucrativos devem abraçar uma abordagem multifacetada que integra

excelência educacional com *acumen*³⁰ empresarial. Elas precisam se adaptar continuamente, antecipando tendências e adaptando-se às novas demandas e expectativas de alunos, mercados e reguladores. Isso envolve a implementação de tecnologias inovadoras, a diversificação de programas e modalidades de ensino, e a busca constante por eficiência operacional e qualidade acadêmica.

Adotar uma perspectiva estratégica, conforme Costa (2007), significa realizar uma análise crítica do estado atual das coisas com foco no futuro. Nesse sentido, o planejamento estratégico se revela como uma ferramenta de gestão indispensável, crucial para navegar pelas constantes e surpreendentes mudanças nos ambientes econômico, político, tecnológico, social e de mercado. Instituições de Educação Superior que visam sucesso e sustentabilidade precisam, portanto, adotar práticas de gestão avançadas e estratégias de negócios sagazes, preparando-se para enfrentar e aproveitar as oportunidades e desafios futuros.

Em ambientes políticos e econômicos voláteis, prospectar torna-se um desafio. Contudo, é nesse contexto que líderes habilidosos se destacam, antecipando o futuro, prevendo o imprevisível e identificando oportunidades antes de seus concorrentes. A estratégia de uma empresa é vista, portanto, como uma teoria ou tese que representa sua aposta mais fundamentada sobre como competir. A gestão estratégica, então, é um processo contínuo de monitoramento e ajuste desse planejamento para manter uma vantagem competitiva.

A vantagem competitiva é o que diferencia uma empresa no mercado, influenciando preço e valor percebido. No contexto da Educação Superior, cada instituição ou grupo educacional possui seu valor distintivo, e a competição se torna uma corrida pela formulação e execução da estratégia mais eficaz, resultando em

³⁰ Acumen empresarial refere-se à habilidade de tomar decisões rápidas e eficazes no ambiente de negócios, combinando intuição, experiência e conhecimento. É a capacidade de entender e navegar pelo mercado, reconhecer oportunidades, gerenciar riscos, e liderar organizações de forma eficiente e inovadora.

liderança e vantagem. Esse dinamismo frequentemente leva a *Mergers and Acquisitions* (M&A), ou Fusões e Aquisições (F&A). Santos (2016)

Conforme explicado anteriormente, uma fusão, ou aquisição, é a união de duas ou mais empresas em uma nova entidade ou corporação. A diferença principal entre fusões e aquisições reside em como a combinação das empresas é realizada, seja por meio da integração total em uma nova entidade (fusão) ou pela incorporação de uma empresa por outra (aquisição). CADE (2018)

Para entender o processo de fusão, é crucial compreender seu conceito fundamental. Segundo o CADE (2018)³¹, uma fusão (*mergers*) ocorre quando dois ou mais agentes econômicos independentes se unem para formar uma nova entidade econômica, cessando sua existência prévia como entidades jurídicas separadas. Esse processo envolve diversas mudanças significativas, incluindo a reestruturação da gestão, reposicionamento no mercado, reorganização interna e a adoção das melhores práticas operacionais para a nova empresa. Simplificando, na fusão duas empresas pré-existentes, A e B, ambas com suas estruturas e especializações próprias, negociam para se tornar uma única entidade. O objetivo dessa união é criar uma organização mais forte e capaz, com um portfólio ampliado e potencial para crescimento acelerado e sustentável.

Durante uma fusão, as empresas envolvidas buscam sinergias que possam levar a economia de escala, aumento da eficiência e ganhos competitivos significativos. Isso muitas vezes inclui a combinação de recursos diversos, como tecnologias, conhecimento especializado e até alcance geográfico, otimizando a operação e o mercado de atuação da nova entidade. O processo requer uma integração cuidadosa e meticulosa de equipes de gestão, sistemas operacionais, processos e culturas corporativas distintas. Além disso, uma comunicação clara e efetiva com todas as partes interessadas —

³¹ Ver mais informações em: <<http://www.cade.gov.br/servicos/perguntas-frequentes/perguntas-sobre-atos-de-concentracao-economica>>. Acesso em 08.jan.2018 às 21h58min.

funcionários, clientes, fornecedores e investidores — é fundamental para garantir uma transição suave e manter a integridade e a continuidade dos negócios. (Santos,2016)

A integração pós-fusão é uma etapa crítica e complexa, onde as decisões tomadas terão impactos a longo prazo na nova entidade. É durante esse período que as estratégias de negócios das empresas originais são alinhadas e otimizadas para atender aos objetivos conjuntos. Isso pode incluir a consolidação de operações, a unificação de plataformas tecnológicas, a harmonização de políticas e procedimentos e a fusão de culturas corporativas. Cada uma dessas ações visa reduzir redundâncias, aumentar a eficiência e promover uma identidade corporativa coesa. (Santos,2016)

Além dos aspectos operacionais e estratégicos, a fusão também envolve considerações legais e financeiras significativas. Aspectos como avaliação de ativos, estrutura de capital, questões fiscais e conformidade regulatória devem ser meticulosamente analisados e implementados. As negociações entre as partes envolvidas frequentemente exigem a mediação de consultores financeiros, advogados e outros especialistas para assegurar que todas as condições e regulamentações sejam cumpridas. (Santos,2016)

Por fim, acreditamos que o sucesso de uma fusão não se mede apenas pela integração eficaz dos aspectos operacionais e financeiros, mas também pela maneira de como a nova entidade será recebida pelo mercado, clientes e a própria equipe. A gestão da mudança é, portanto, um componente crítico, envolvendo o gerenciamento das expectativas das partes interessadas, a manutenção da moral da equipe e a preservação da lealdade do cliente. A liderança da nova entidade precisa não apenas de *acumen* empresarial, mas também de habilidades interpessoais e de comunicação para orientar a organização por meio desta transformação significativa e garantir que a fusão realize seu potencial pleno, criando valor adicional para acionistas, funcionários e clientes. (Santos,2016)

No processo de **aquisição** (*Acquisitions*), a dinâmica é um tanto diferente da fusão. Aqui, não é essencial que ocorra uma negociação bilateral extensa. Basicamente,

são duas empresas, A e B, onde A adquire B, assumindo o papel de consolidadora. Nesse contexto, a empresa adquirente (A) assume controle total, ou parcial, da empresa adquirida (B). Esse processo pode se desenrolar de forma amigável, com negociações colaborativas entre as partes, ou de maneira hostil, onde a adquirente faz uma oferta diretamente aos acionistas da empresa alvo. A aquisição permite que a empresa compradora expanda seu acesso a novos mercados, tecnologias avançadas, ou uma base de clientes mais ampla e diversificada. Contudo, assim como nas fusões, a integração pós-aquisição é crítica e deve ser gerenciada com cuidado para assegurar a sinergia e a eficiência das operações combinadas, bem como a realização dos benefícios estratégicos pretendidos.

No Brasil, o contexto legal das aquisições é regido pela Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, que dispõe sobre as sociedades por ações. Reconhecendo a necessidade de atualização constante para acompanhar as mudanças do mercado, essa legislação passou por quatro alterações significativas.

A primeira emenda veio com a Lei nº 9.457/1997, que fez ajustes de redação em vários artigos. A segunda, Lei nº 10.303 de 31/10/2001, trouxe atualizações mais amplas sobre a legislação societária brasileira. A terceira, Lei nº 11.638 de 28/12/2007, focou em mudanças de natureza contábil e ajustes tributários. E a quarta, uma medida provisória nº 449 de 03/12/2008, proporcionou atualizações tanto na legislação tributária quanto societária, refletindo o compromisso contínuo em manter as regulamentações alinhadas com as práticas e exigências do mercado dinâmico.

Essas alterações legislativas refletem a evolução constante do ambiente corporativo e a necessidade de manter um quadro regulatório que não apenas proteja os interesses de todas as partes envolvidas, mas também promova a eficiência e a transparência nas transações corporativas. À medida que o mercado se torna mais complexo e globalizado, a legislação precisa adaptar-se para acomodar novas formas de negócios, tecnologias emergentes e práticas comerciais inovadoras.

No contexto das aquisições, essas atualizações legais são fundamentais para assegurar que tanto as empresas adquirentes quanto as adquiridas operem dentro de um ambiente jurídico claro e justo. Isso inclui aspectos como a avaliação adequada de ativos, a proteção dos direitos dos acionistas minoritários, a gestão de conflitos de interesse e a garantia de que todas as transações sejam conduzidas de forma ética e responsável.

Além das considerações legais, as empresas envolvidas em aquisições devem também focar na integração cultural e operacional. A combinação de duas corporações distintas pode trazer desafios significativos, desde a fusão de sistemas e processos até a harmonização de culturas organizacionais. Uma comunicação efetiva e uma gestão cuidadosa são essenciais para minimizar interrupções, manter a moral dos funcionários e garantir uma transição suave.

Portanto, fica claro que a legislação brasileira, por meio de suas sucessivas atualizações ao longo dos anos, tem como objetivo regulamentar e monitorar transações corporativas, com um foco particular em assegurar a justiça competitiva no mercado. Nesse contexto, o CADE tem um papel fundamental ao analisar, meticulosamente, todos os processos de fusões e aquisições para prevenir práticas de concentração de mercado que possam prejudicar a concorrência.

No cenário brasileiro, o CADE é a entidade reguladora vinculada ao Ministério da Justiça no Brasil, responsável por zelar pela livre concorrência e prevenir práticas anticompetitivas no mercado. Fica encarregada de examinar os aspectos concorrenciais de atos de concentração, como fusões e aquisições, cuja notificação é obrigatória à autarquia. Sua função é assegurar que essas transações não comprometam a competitividade do mercado, não resultem em monopólios prejudiciais ou não limitem a capacidade de escolha e os interesses dos consumidores. Assim, o CADE desempenha um papel vital na manutenção de uma economia de mercado saudável e justa no Brasil, aplicando a legislação antitruste e promovendo um ambiente de negócios equitativo. CADE(2018)

Além das questões legais e das definições formais, é crucial levar em conta a dinâmica prática e estratégica inerente aos processos de fusões e aquisições. Tais processos vão além de modificar a composição societária das empresas envolvidas; eles têm um impacto direto e profundo na cultura organizacional, no capital humano e nas operações diárias do negócio. A maneira como as equipes são integradas, os sistemas unificados e as culturas corporativas mescladas podem, significativamente, influenciar o sucesso e a eficácia da nova entidade.

Portanto, uma gestão cuidadosa e uma estratégia bem planejada são essenciais para assegurar que a transição não apenas preserve, mas também melhore o valor e a eficiência da organização resultante.

Segundo o artigo 88 da Lei 12.529/2011, com valores atualizados pela Portaria Interministerial nº 994, de 30 de maio de 2012, devem ser notificados ao CADE os atos de concentração, em qualquer setor da economia, em que pelo menos um dos grupos envolvidos na operação tenha registrado faturamento bruto anual ou volume de negócios total no Brasil, no ano anterior à operação, equivalente ou superior a R\$ 750 milhões, e pelo menos um outro grupo envolvido na operação tenha registrado faturamento bruto anual ou volume de negócios total no Brasil, no ano anterior à operação, equivalente ou superior a R\$ 75 milhões. (CADE, 2016b, P13)

A análise dos processos de fusão e aquisição é embasada em um conjunto robusto de referências legais e orientações, incluindo a Lei nº 12.529/11, o Regimento Interno do CADE, o Guia para Análise Econômica de Atos de Concentração Horizontal e outras regulamentações e jurisprudências relevantes. Esses documentos fornecem um arcabouço para entender e avaliar as complexidades desses atos econômicos.

Brealey e Meyers (2006) detalham uma estrutura para entender as fusões e aquisições, categorizando-as em três tipos principais: horizontal, vertical e de conglomerados. As **fusões horizontais** ocorrem entre empresas do mesmo setor, visando à eficiência operacional e à redução de custos, muitas vezes por meio de economias de escala. **Fusões verticais** unem empresas em diferentes estágios do processo produtivo para reduzir custos de transação e produção e melhorar a integração das operações. As **fusões de conglomerados** envolvem empresas de diferentes setores,

frequentemente criando *joint ventures* ou parcerias para alcançar objetivos específicos como expansão de mercado e melhorias tecnológicas.

Suen e Kimura (1997) complementam essa visão ao discutir as motivações por trás dessas estratégias corporativas. Empresas podem buscar fusões ou aquisições para alcançar sinergia, crescimento, diversificação e aumento de capacidade. As razões podem ser tanto estratégicas quanto financeiras, visando à conquista de mercado, maximização de lucros e otimização de recursos. Compreender esses fatores é vital para avaliar o potencial sucesso dessas iniciativas.

Rodrigues et al. (2016) vão além, buscando justificar esses movimentos corporativos. A justificativa para fusões e aquisições pode estar pautada em diversos fatores, incluindo, mas não se limitando, a melhorias operacionais, estratégicas e financeiras, expansão de mercado, diversificação de produtos e serviços e fortalecimento da posição competitiva no mercado. Entender essas justificativas é fundamental para analisar a lógica por trás desses movimentos e avaliar sua eficácia e potencial impacto no mercado e na economia como um todo.

(...) alcançar a estabilidade econômica no mercado, aumentar o *portfólio* de produtos e serviços, agregando qualidade aos mesmos, disponibilizar melhores preços e condições de pagamento aos clientes e ainda fortalecer o público alvo, aumentando assim, os seus diferenciais competitivos perante o mercado em que atua. Rodrigues et al. (2016)

Para alcançar seus objetivos estratégicos, especialmente no contexto de F&A, as empresas precisam não apenas de uma visão clara e objetivos definidos, mas também de um modelo de gestão eficiente e adaptável. Os ganhos de escala e eficiência são vitais para o sucesso de tais operações, pois permitem que a empresa otimize recursos, reduza custos e melhore seu desempenho geral. (Rodrigues et al,2016)

Um modelo de gestão robusto é fundamental para integrar novas aquisições de forma eficiente. Isso envolve a unificação de processos, a integração de culturas organizacionais e a implementação de melhores práticas em toda a empresa ampliada.

A capacidade de alcançar sinergia — onde o todo é maior que a soma de suas partes — é, frequentemente, o objetivo central dessas transações.

O Grupo KROTON serve como um exemplo notável desse processo. Ao adquirir o grupo IUNI Educacional em 2010, a KROTON não apenas expandiu seu tamanho e alcance, mas também se beneficiou da plataforma estabelecida e do modelo de gestão e acadêmico eficiente desse grupo. Isso permitiu que a KROTON conseguisse integrar com sucesso as instituições de ensino adquiridas e emergir como um dos maiores grupos educacionais do mundo. Esse caso ilustra como a adoção e adaptação de um sistema de gestão eficaz são fundamentais para capitalizar em F&A, transformando-as, de meras expansões em melhorias significativas e sustentáveis no desempenho e na posição de mercado da empresa. (Rodrigues et al.,2016)

O **terceiro** impacto ocorreu no período de 2011 a 2013 e é destacado no **Gráfico 14**. Esse momento representou um ensejo crucial para o setor educacional brasileiro, marcado por uma expansão e consolidação, sem precedentes, das instituições de Educação Superior. Durante esses anos, houve uma onda de fusões e aquisições, impulsionadas pela abertura de capital de várias empresas educacionais e pelo interesse crescente de investidores no potencial de crescimento do setor.

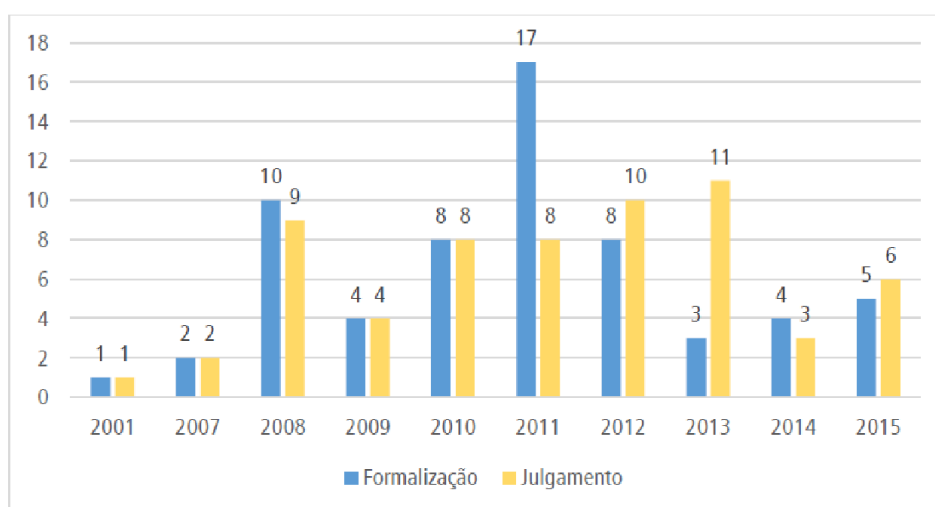


Gráfico 14 Atos de concentração notificados e julgados pelo CADE – Educação Superior

Fonte: Cadernos CADE, 2016

Essa fase de intensa atividade não só transformou o panorama educacional do Brasil, mas também mostrou o setor educacional como um campo atrativo e lucrativo para investimentos. O impacto dessa transformação foi sentido além dos limites tradicionais do setor, atingindo o mercado de capitais e demonstrando a interconexão entre educação e economia.

O rápido crescimento das instituições de Educação Superior durante esse período reflete não apenas uma mudança na dinâmica do mercado educacional, mas também uma mudança na percepção sobre a educação como um investimento estratégico. Isso reforçou o entendimento de que o setor educacional é fundamental para o desenvolvimento social e econômico, capaz de gerar retornos significativos tanto para investidores quanto para a sociedade como um todo.

Assim, o período de 2011 a 2013, não apenas marcou o auge da atividade de F&A no setor educacional, mas também representou um ponto de inflexão na maneira como a educação é vista no contexto do desenvolvimento nacional e do mercado de capitais. Até o ano de 2010, o **Gráfico 14** mostrou que o Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência (SBDC) registrou apenas 25 notificações de atos de concentração no setor de Educação Superior, com 24 desses casos sendo submetidos a julgamento. O relatório do CADE, de 2016, apontou que a maioria desses casos era considerado simples, o que permitiu um processo de análise e julgamento mais rápido por meio do rito sumário.

No entanto, a partir de 2011, houve um aumento nas notificações, totalizando dezessete. Desses, apenas oito foram julgados até o momento do relatório. A complexidade desses casos aumentaram em parte devido à inclusão de cursos oferecidos na modalidade a distância pelas IES, que exigiam uma análise mais detalhada e criteriosa. Essa mudança refletiu as dinâmicas em evolução do setor educacional e a expansão da oferta de cursos a distância.

A evolução da metodologia de análise do CADE reflete o reconhecimento de que o mercado educacional, especialmente com o crescimento do ensino a distância e outras inovações, apresenta desafios e complexidades únicas. As fusões e aquisições nesse

setor podem ter implicações significativas não apenas para a concorrência, mas também para a qualidade e acessibilidade da educação. Portanto, uma abordagem mais detalhada e refinada é necessária para avaliar essas operações. Os seis critérios desenvolvidos pelo CADE para essa análise são:

1. Definição de Mercado Relevante;
2. Possibilidade de Exercício Unilateral de Poder de Mercado;
3. Condições de Entrada;
4. Rivalidade;
5. Concorrência Potencial;
6. Análise de Eficiência.

A aplicação desses critérios, mesmo em casos em que não são identificados efeitos anticompetitivos evidentes, é crucial para uma avaliação completa. Isso garante que todas as implicações potenciais sejam consideradas e que as fusões e aquisições sejam aprovadas apenas quando se espera que resultem em um efeito líquido positivo para o mercado e para a sociedade. Assim, o uso dessa metodologia mais criteriosa é essencial para proteger a dinâmica do mercado e garantir que os consumidores se beneficiem de serviços educacionais de alta qualidade e acessíveis.

4.2 AJUSTES DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CADE PARA ATOS DE CONCENTRAÇÃO DE IES

Acredito ser importante apresentar ao leitor os critérios do CADE para aprovar, ou não, um processo de fusão e aquisição no país no segmento da Educação Superior que foi criado no momento em que receberam o maior processo de fusão do país e por isso precisam ser bem estruturados.

A evolução na metodologia de análise do CADE reflete uma compreensão mais matizada do mercado da Educação Superior e um esforço para garantir que o crescimento e a consolidação no setor ocorram de uma maneira que continue a beneficiar estudantes e a sociedade como um todo, mantendo um mercado competitivo e inovador.

O trecho descreve uma metodologia de análise de mercado no contexto da Educação Superior, realizada pelo CADE em 2016. O **primeiro critério** utilizado foi **definição de mercado relevante** na dimensão do produto, com o objetivo de entender o panorama da Educação Superior. Isso incluiu a diferenciação entre vários fatores como ensino público e privado, tipos de cursos (bacharelado/licenciatura e cursos superiores de tecnologia), modalidade de ensino (presencial e a distância), e níveis acadêmicos (graduação e pós-graduação, com distinção entre *stricto sensu* e *lato sensu*). Por meio dessa segmentação detalhada, a abordagem permitiu um foco mais preciso nas áreas relevantes para o processo de julgamento, facilitando uma diferenciação eficaz entre setores públicos e privados sob a perspectiva da oferta e levando a conclusões mais acuradas na análise.

Assim, define:

1.as IES públicas são mais direcionadas para o âmbito acadêmico, enquanto as privadas visam atender demandas do mercado de trabalho; 2. nas IES públicas o corpo docente atua em regime integral, enquanto nas IES privadas a maioria trabalha em regime horista; 3. havia uma significativa diferença favorável às IES públicas nos resultados do Índice Geral de Cursos do MEC, utilizado para mensurar a qualidade das instituições; 4. devido a restrições legais e administrativas, as IES públicas têm menor flexibilidade para se ajustar às demandas dos alunos e do mercado de trabalho; 5.as IES privadas têm maior capilaridade do que as públicas, fruto de uma política de nacionalização e expansão da marca para as maiores cidades de cada Estado ou região; 6. há uma maior concorrência para a entrada de alunos nas IES públicas do que nas privadas, derivada de fatores como a gratuidade e melhor classificação segundo os índices de qualidade do MEC; 7. nas IES públicas, os cursos de graduação são, em sua maioria, em turno diurno ou integral, enquanto nas instituições privadas a maioria das matrículas são no período noturno. (CADE, 2016. P.30-31)

Nessa análise, sob a **perspectiva da demanda** no mercado de Educação Superior, identificou-se que as IES privadas e públicas atraíam perfis distintos de alunos. As IES privadas eram predominantemente frequentadas por jovens trabalhadores das classes “C” e “D”, para os quais o valor da mensalidade era um fator decisivo. Já as IES públicas tendiam a atrair estudantes das classes alta e média alta, que tinham disponibilidade

para estudar em horários matutinos ou integrais, notadamente em instituições renomadas como PUC, ESPM e FGV³².

A segmentação entre **graduação** e **pós-graduação** foi detalhada por meio de uma planilha, considerando aspectos como tipo de programa, nível de formação requerida, foco (profissionalizante ou acadêmico), processo seletivo, duração, titulação recebida, e credenciamento e reconhecimento pelo MEC.

Para entender as diferenças entre os cursos de bacharelado/licenciatura e cursos superiores de tecnologia, foram analisados aspectos como foco do curso, área de atuação do graduado, tempo médio de formação e perfil do aluno, destacando as peculiaridades de cada um.

A análise também diferenciou entre ensino presencial e a distância, considerando a dinâmica do mercado EAD em níveis locais e nacionais. Foram examinadas características como alcance geográfico, custo de expansão, mensalidade, perfil e idade dos alunos e propensão ao deslocamento.

Na **dimensão do produto**, a análise incluiu cursos e eixos temáticos das IES, enfatizando a importância dessa perspectiva tanto na oferta quanto na demanda. Critérios geográficos foram fundamentais, considerando a modalidade de oferta, tipo de programa e dimensão geográfica (como raio de influência/municipal, municipal, nacional), resultando em uma tabela indicativa para análise.

O **segundo critério** mencionado refere-se à **possibilidade de uma empresa exercer unilateralmente poder de mercado**, o que é avaliado após a identificação de uma ou mais empresas que detêm posição dominante no mercado relevante. A Lei de Defesa da Concorrência do Brasil estabelece que uma empresa é presumivelmente dominante se detiver 20% ou mais do mercado relevante. Essa presunção não acusa a empresa de prática anticompetitiva por si só, mas implica que suas ações serão

³² Esta análise foi corroborada no documento “Informações Anuais, data-base 31/12/2008”, apresentado pela ANHANGUERA Educacional à Comissão de Valores Mobiliários.

observadas mais de perto pelas autoridades reguladoras para assegurar que não esteja abusando de sua posição.

Essa análise mais rigorosa é crucial, porque enquanto a posição dominante não é ilegal, o abuso dessa posição é proibido. Isso inclui práticas como fixação abusiva de preços, limitação de produção e criação de barreiras injustificadas para a entrada de novos concorrentes, todas visando a prejudicar a concorrência e, em última instância, os consumidores.

No contexto do segmento de Educação Superior privado, o CADE no Brasil utiliza a participação de mercado como um indicador importante para avaliar o poder de mercado de uma IES. Essa participação é estimada pelo número de alunos matriculados na IES em comparação com o total de alunos matriculados em todo o mercado relevante, levando em conta as dimensões de produto e geográfica previamente definidas.

Essa abordagem permite ao CADE entender melhor o alcance e a influência de uma instituição individual no mercado mais amplo. Ao considerar tanto as dimensões de produto (como diferentes tipos de cursos e níveis de graduação) quanto às dimensões geográficas (como local, regional ou nacional), o CADE pode avaliar de forma mais precisa a posição competitiva de uma instituição e determinar se ela detém uma posição dominante. Isso é crucial para garantir que nenhuma entidade individual possa exercer um poder de mercado excessivo que prejudique a concorrência, a inovação e a escolha do consumidor no setor educacional.

A partir de 2012, o CADE implementou uma mudança nos parâmetros utilizados para avaliar a posição de mercado das IES no Brasil. Essa mudança veio após a análise de várias operações no mercado de Educação Superior. Novos patamares de participação de mercado foram definidos, e, conforme essas novas diretrizes, uma participação de 30 a 35% no número de alunos matriculados em relação ao total no mercado relevante passou a ser o indicador para um exame mais detalhado.

Essa mudança indica um ajuste na abordagem regulatória para refletir melhor a realidade do mercado e garantir uma análise mais precisa e justa da concorrência. Ao elevar o limiar para 30 a 35%, o CADE reconhece que uma maior participação de mercado não necessariamente equivale a uma dominação de mercado ou a um comportamento anticompetitivo, mas entende que tal nível de participação é significativo o suficiente para justificar uma análise mais aprofundada.

Essas análises consideram as dimensões do produto (tipos de cursos, níveis de educação, etc.) e a posição geográfica (local, regional, nacional), permitindo uma avaliação abrangente e detalhada de como a posição de uma IES no mercado pode afetar a concorrência e a escolha do consumidor. Isso é uma parte crucial do esforço contínuo para manter um ambiente competitivo e justo no setor de Educação Superior.

O **terceiro critério** de análise mencionado trata das **condições de entrada** no mercado de Educação Superior. Com o aumento da atividade e do volume de atos de concentração nesse setor, houve a necessidade de evoluir a maneira como essas condições eram avaliadas pelo CADE. Inicialmente, as considerações sobre as condições de entrada focavam principalmente no processo legal de credenciamento de instituições e criação de novos cursos junto ao MEC. No entanto, esse enfoque se mostrou insuficiente diante de um mercado em expansão e cada vez mais competitivo.

Para abordar essa complexidade crescente, outros fatores começaram a ser considerados como possíveis barreiras à entrada de novos competidores. Entre esses fatores estão as **economias de escala**, particularmente notáveis no mercado de EAD, onde grandes volumes de alunos podem ser atendidos com custos marginais menores. **Investimentos significativos em marca e reputação** também foram reconhecidos como barreiras importantes, pois a confiança e o reconhecimento são cruciais para atrair alunos no setor educacional. Conforme o CADE (2016),

No mercado de Educação Superior, a marca desempenha papel importante nas estratégias de crescimento e consolidação das empresas. Instituições de ensino tradicionais, tais como as Pontifícias Universidades Católicas (PUC-Rio, PUC-SP, etc.) ou a Fundação Getúlio Vargas já têm reputação consolidada no mercado, enquanto as instituições de massa (como KROTON e Estácio, por

exemplo) investem na marca como forma de se diferenciar de outras que apresentam qualidade e preço semelhantes, porém desconhecidas do grande público

Esses critérios evoluídos foram aplicados e avaliados em situações como a fusão KROTON/ANHANGUERA, um caso notável no mercado de educação brasileira que o CADE examinou detalhadamente, afinal formaria o maior grupo econômico do país. Ao considerar fatores como economias de escala e investimentos em marca, o CADE pôde realizar uma avaliação mais abrangente e precisa do impacto potencial da fusão sobre a concorrência e as condições de entrada no mercado, assegurando uma análise mais refinada que considerasse a dinâmica e as particularidades do setor de Educação Superior.

O **quarto critério**, proposto em 2012, introduz uma metodologia focada na **análise da rivalidade** entre concorrentes no mercado. Essa abordagem se concentra em avaliar o posicionamento estratégico dos concorrentes para entender melhor a dinâmica de competição dentro do setor.

A essência dessa metodologia é identificar se existem modelos de negócios similares ou combinações de preços e qualidade que se assemelham entre as entidades concorrentes e as requerentes de uma determinada operação, como uma fusão ou aquisição. Ao fazer isso, o CADE procura entender não apenas a estrutura de mercado atual, mas também a natureza e intensidade da concorrência entre os participantes do mercado.

Analisar a rivalidade dessa forma permite que o CADE avalie se uma operação proposta pode diminuir a competição ao reduzir a diversidade de modelos de negócios, estratégias de preços ou ofertas de qualidade. Se as entidades envolvidas em uma fusão, por exemplo, já operam com modelos de negócios muito similares ou oferecem produtos ou serviços semelhantes em termos de preço e qualidade, a consolidação pode potencialmente diminuir a concorrência e prejudicar os consumidores.

(...) a análise de rivalidade do mercado de graduação presencial procurará verificar os seguintes pontos: Evolução das participações de mercado,

procurando evidências de comportamento competitivo entre as IES instaladas; Análise de capacidades ociosas existentes e da possibilidade de expansão dessa capacidade, com o objetivo de verificar se as concorrentes existentes são capazes de absorver desvios de demanda; O preço e a qualidade das requerentes em relação aos concorrentes existentes, avaliando o grau de substituíbilidade entre esses agentes econômicos; O porte das IES envolvidas, requerentes e/ou concorrentes, e como essas características afetam fatores como reputação da IES e a disponibilidade de docentes no mercado (CADE, 2016).

Para análise do mercado de ensino a distância, deverão ser objeto as seguintes variáveis estratégicas:

1. Preço – a principal variável competitiva do mercado EAD; 2. Escala – permite diluição de custos fixos, conforme descrito na seção de barreiras à entrada; 3. Capilaridade da rede de polos – reflete a abrangência geográfica da atuação da IES. Possuir uma grande rede de polos significa grande capacidade de atrair alunos, principalmente em nível de graduação, devido à necessidade de algumas atividades presenciais obrigatórias; 4. Investimentos em propaganda e marketing – a consolidação da marca e da reputação da IES são essenciais para atrair novos alunos (tema abordado em detalhes na seção sobre barreiras à entrada); 5. Qualidade – considerando-se os índices de avaliação do MEC. Como há uma certa padronização da qualidade do EAD (IGC = 3, para a maioria das maiores instituições de ensino que oferecem essa modalidade), esse critério é utilizado para descartar as IES que não atingem esse patamar, pois indica que não atingem requisitos mínimos determinados pelo órgão regulador. (CADE, 2016).

O **quinto critério** direciona-se à metodologia da **Concorrência Potencial**. Na análise de mercados de ensino a distância, particularmente em casos de concentração como fusões ou aquisições, um aspecto crucial considerado é o potencial de eliminação da concorrência futura. Especificamente, existe preocupação de que uma grande empresa, ao se fundir com outra, possa efetivamente eliminar um concorrente potencial que poderia, no futuro, entrar em mercados locais onde a outra já possui uma posição forte, especialmente por meio da expansão de polos de apoio presencial.

Para avaliar esse risco, é vital analisar os planos de expansão de cada uma das empresas envolvidas. Isso inclui entender suas intenções de expansão de polos de apoio presencial, que são cruciais no ensino a distância para oferecer suporte e serviços aos alunos. Essa análise ajuda a prever como a fusão pode influenciar a concorrência potencial em diferentes mercados locais.

No caso específico da fusão entre KROTON e ANHANGUERA, a Conselheira Ana de Oliveira Frazão, apoiada por informações das próprias empresas e uma nota técnica do Departamento de Estudos Econômicos, observou que a fusão seria particularmente problemática. Ambas as empresas frequentemente ocupavam as posições de líder ou vice-líder nos mercados municipais. A fusão, portanto, poderia eliminar um concorrente significativo e reforçar substancialmente o poder de mercado da entidade resultante. Esse cenário era especialmente preocupante considerando o número de mercados de ensino a distância já considerados problemáticos em termos de concorrência.

Essa abordagem reflete uma preocupação mais ampla em análises antitruste: não apenas as condições de mercado atuais são importantes, mas também o potencial futuro da concorrência. Avaliar os efeitos de uma fusão sobre a concorrência potencial é fundamental para garantir que o mercado permaneça dinâmico, inovador e receptivo às necessidades dos consumidores.

O **último critério** é a **Análise de Eficiência**, etapa importante em avaliações antitruste, especialmente em processos de fusão ou aquisição. O objetivo principal é pesar os ganhos de eficiência potenciais contra quaisquer prejuízos à concorrência que possam surgir como resultado da operação.

Os ganhos de eficiência geralmente se referem a benefícios como redução de custos, melhoria na qualidade dos produtos ou serviços, aumento da inovação, ou otimização de recursos e processos. Esses benefícios podem surgir da unificação das operações, da combinação de conhecimentos técnicos ou da eliminação de redundâncias entre as empresas envolvidas.

Por outro lado, os prejuízos à concorrência podem incluir a diminuição da competição no mercado, aumento de preços, diminuição da qualidade ou variedade de produtos e serviços e barreiras mais altas para novas empresas entrarem no mercado. Essas questões podem, em última análise, prejudicar os consumidores e a economia como um todo.

Para que uma operação seja aprovada sob essa análise, os benefícios decorrentes dos ganhos de eficiência precisam ser pelo menos iguais, mas preferencialmente superiores, aos prejuízos estimados com a redução da concorrência. A ideia é que qualquer dano potencial seja compensado ou superado pelas eficiências geradas, resultando em um efeito líquido positivo ou neutro para o bem-estar geral da sociedade.

As eficiências apresentadas ao CADE como fatores capazes de anular possíveis efeitos negativos de um ato de concentração (i) devem ser específicas da operação, não sendo passíveis de aquisição de outra forma com menor impacto à concorrência; (ii) devem ser alcançadas em um período inferior a 2 anos; (iii) não podem ser especulativas ou compostas de mero ganho pecuniário; e (iv) devem ser repassados aos consumidores em determinado grau. CADE (2016)

Em outras palavras, a operação deve demonstrar que qualquer perda de concorrência é justificada por ganhos significativos de eficiência, que irão beneficiar os consumidores e não apenas as empresas envolvidas. Esse é um critério rigoroso e muitas vezes complexo, exigindo uma análise detalhada e cuidadosa dos impactos potenciais da fusão ou aquisição.

Importante destacar que até dezembro de 2015, o CADE analisou 62 atos de concentração envolvendo mercados de prestação de serviços de Educação Superior e observa-se que apenas cinco, contemplaram a etapa de análise de eficiência.

Na análise de atos de concentração, como fusões e aquisições, um dos aspectos mais desafiadores para as autoridades antitruste, como o CADE no Brasil, é avaliar as alegações de eficiências apresentadas pelas empresas envolvidas. Essas eficiências são frequentemente citadas como justificativas para a operação, com a promessa de que quaisquer efeitos negativos sobre a concorrência serão compensados por benefícios significativos para os consumidores e para a economia. No entanto, nem todos os tipos de efeitos positivos apresentados pelas requerentes são reconhecidos como eficiências válidas sob a ótica da defesa da concorrência. São alguns exemplos disso:

Adoção de modelo de gestão da requerente mais eficiente pela segunda requerente – considera-se que o aumento da eficiência administrativa pode ser alcançado por uma empresa de forma autônoma, sem a necessidade de uma fusão com concorrente; Adoção do modelo acadêmico da requerente mais eficiente – entende-se que a revisão do modelo acadêmico por uma IES, de forma a melhor aproveitar seus recursos, independe de uma fusão com concorrente; Aumento da oferta de cursos pelas requerentes – a expansão da oferta de cursos também pode ser posta em prática de forma autônoma por uma empresa, portanto, não se pode considerar que a única forma de aumentar a oferta de cursos seria mediante a aquisição de uma concorrente; Maior eficiência em práticas de marketing – embora se reconheça que essa pode ser uma eficiência decorrente de uma fusão, não há clareza de que isso só possa ocorrer mediante uma fusão entre concorrentes. Ademais, esse é um caso clássico de redução de custo fixo que dificilmente seria aproveitado pelos consumidores mediante redução de preços; Adoção de metodologia mais eficiente para captação e gestão de financiamentos do FIES – não foi demonstrado ao CADE porque uma fusão entre concorrentes seria essencial para obter essa eficiência; Melhores práticas na captação de clientes em cursos de pós-graduação – da mesma forma, considera-se que essa melhoria pode ser obtida de forma autônoma pela empresa e sem a necessidade de associação ou fusão com concorrente; Eficiências que não dizem respeito ao mercado onde se verificam problemas concorrenciais decorrentes da operação – por exemplo, eficiências obtidas com aprimoramentos na gestão de cursos presenciais não podem ser consideradas como capazes de contrabalançar possíveis prejuízos concorrenciais em mercados de ensino a distância. (CADE, 2016. Pág. 56 e 57)

Quando as eficiências resultantes de uma operação, como uma fusão ou aquisição, afetam diretamente a atividade operacional da empresa e levam à redução dos custos variáveis médios, com um consequente impacto positivo sobre os preços ao consumidor, elas são mais propensas a ser aceitas pelo CADE. Essas eficiências são vistas como benéficas porque têm o potencial de gerar benefícios diretos aos consumidores, principalmente na forma de preços mais baixos, melhor qualidade ou mais opções.

No contexto do ensino a distância, os ganhos de escala são um exemplo clássico de eficiência operacional que pode ser bem recebida pelas autoridades de defesa da concorrência. Por exemplo, a otimização da carga horária dos professores e a unificação de centros de transmissão e aulas podem permitir que mais alunos sejam atendidos com a mesma infraestrutura e equipe docente. Isso significa que o custo de fornecer o serviço por aluno diminui, o que, idealmente, seria refletido em menores taxas de matrícula ou melhorias na qualidade do serviço.

Por fim, é essencial que as empresas envolvidas em um ato de concentração, como fusões ou aquisições, ao apresentarem seus argumentos ao CADE sobre a existência de eficiências ou sinergias, sejam meticolosas e transparentes em sua abordagem. Simplesmente alegar que haverá ganhos de eficiência não é suficiente. As empresas devem:

- Quantificar as eficiências: isso envolve apresentar dados concretos e análises detalhadas que demonstram claramente quais serão os ganhos de eficiência. As autoridades precisam de provas sólidas e quantificáveis, não apenas estimativas ou suposições.
- Detalhar o processo: as empresas devem explicar exatamente como essas eficiências serão alcançadas. Isso inclui detalhar quaisquer mudanças operacionais, tecnológicas, gerenciais ou estruturais que serão implementadas para alcançar essas sinergias.
- Mostrar a relação direta com a operação: deve haver uma ligação clara entre a operação proposta (fusão ou aquisição) e as eficiências alegadas. As empresas precisam demonstrar que essas eficiências são específicas à operação e não poderiam ser alcançadas de outra forma.
- Explicar o impacto sobre a concorrência: as empresas devem abordar como as eficiências beneficiarão os consumidores, como por exemplo, por meio de preços mais baixos, melhor qualidade ou maior inovação e como esses benefícios pesam contra quaisquer potenciais prejuízos concorrenciais.
- Compromisso com os resultados: idealmente, as empresas devem se comprometer com os resultados e demonstrar um plano para como e quando essas eficiências serão realizadas.

Ao cumprir esses requisitos, as empresas não apenas fortalecem seu caso para a aprovação do ato de concentração, mas também ajudam a garantir que a operação resultará em um efeito líquido positivo para o bem-estar da sociedade, o que é o objetivo final da regulamentação antitruste. O CADE, por sua vez, analisa cuidadosamente essas alegações para assegurar que qualquer perda de concorrência seja, devidamente, compensada por ganhos reais e significativos para os consumidores e para a economia em geral.

Os critérios de análise tornaram-se imperativos a partir de 2011, um período marcado pela intensificação do mercado de F&A, destacando-se especialmente durante

a fusão entre KROTON e ANHANGUERA. Após a aprovação desse processo, o conglomerado resultante ascendeu como o maior grupo educacional do mundo, tanto em número de alunos quanto em resultados financeiros.

4.3 QUANTO À APROVAÇÃO DOS ATOS PELO CADE

O período de 2001 a 2015 foi marcado por uma fase notável de crescimento e consolidação no setor de Educação Superior privado no Brasil. Durante esses anos, o mercado experimentou uma série de fusões, aquisições e outras formas de atos de concentração, refletindo as dinâmicas de um setor em evolução e expansão. O papel do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) foi fundamental na supervisão dessas transformações, assegurando que elas acontecessem de forma a manter a saúde e a competitividade do mercado.

A atuação do CADE envolveu uma análise minuciosa de cada operação proposta para determinar seus efeitos potenciais sobre a concorrência e os consumidores. A grande maioria dessas operações foi aprovada, muitas vezes sem restrições, indicando que foram consideradas compatíveis com um mercado saudável e competitivo ou que os benefícios potenciais superavam quaisquer preocupações concorrenciais.

O fato de apenas um caso ter sido arquivado por perda de objeto durante esse período indica que quase todas as operações propostas foram levadas adiante para uma decisão final. A "perda de objeto" geralmente ocorre quando as circunstâncias que originaram a necessidade de análise do ato de concentração mudam de forma significativa ou quando as partes envolvidas desistem do processo, tornando a análise do CADE desnecessária ou irrelevante.

O **Quadro 3** fornece um resumo estatístico das decisões tomadas pelo CADE do Brasil em relação às operações de fusões e aquisições no setor de Educação Superior privado durante o período 2001-2015.

Decisão	Nº de atos de concentração	Percentual
Aprovados sem restrições	48	77,42%
Aprovados mediante adequação da cláusula de não concorrência	8	12,90%
Aprovados mediante TCD ou ACC	5	8,06%
Arquivado por perda de objeto	1	1,61%
Total	62	100%

Quadro 3 Atos de concentração nos mercados de Educação Superior privado 2001 - 2015

Fonte: CADE, 2016. p.58

As categorias e percentuais apresentados refletem como o CADE respondeu a esses atos de concentração:

- Aprovados sem restrições (48 casos, 77,42%): A grande maioria das operações foi aprovada sem qualquer restrição. Isso indica que, na visão do CADE, essas operações não representavam riscos significativos à concorrência ou que qualquer impacto negativo era superado pelos benefícios positivos.
- Aprovados mediante adequação da cláusula de não concorrência (8 casos, 12,90%): Em alguns casos, a aprovação foi condicionada à adequação das cláusulas de não concorrência. Isso geralmente significa que as empresas envolvidas tiveram que modificar seus acordos para garantir que não restringissem a concorrência mais do que o necessário para proteger os ativos envolvidos na transação.
- Aprovados mediante TCD ou ACC (5 casos, 8,06%): TCD³³ (Termo de Compromisso de Desempenho) e ACC³⁴ (Acordo em Controle de

³³ Quando uma transação é submetida ao CADE para aprovação, ela é analisada cuidadosamente para avaliar seus efeitos sobre a concorrência no mercado. Se for determinado que a operação pode ter efeitos negativos, mas que esses efeitos podem ser mitigados, o CADE pode propor a assinatura de um TCD. As condições incluídas no TCD variam de caso para caso, mas podem incluir a venda de ativos, a abertura de redes de tecnologia ou infraestrutura para concorrentes, entre outras medidas. Uma vez acordado e assinado, o cumprimento do TCD é rigorosamente monitorado pelo CADE, e o não cumprimento pode levar a penalidades severas.

³⁴ Acordo em Controle de Concentração – ACC é um instrumento utilizado para sanar eventuais problemas identificados em atos de concentração submetidos ao CADE. O objetivo do ACC é remediar uma situação estrutural que poderia inviabilizar a aprovação da operação analisada. Segundo o artigo 125 do Regimento Interno do Cade, o acordo pode ser apresentado em até 30 dias da decisão de impugnação da Superintendência-Geral, e deve ser homologado pelo Tribunal. (CADE. Perguntas sobre

Concentrações) são instrumentos utilizados pelo CADE para estabelecer condições e obrigações específicas para a aprovação de uma operação. A utilização desses termos indica casos em que eram necessárias garantias adicionais para endereçar preocupações concorrenciais.

- Arquivado por perda de objeto (1 caso, 1,61%): Um caso foi arquivado devido à perda de objeto, o que geralmente significa que as circunstâncias da operação mudaram de tal forma que a análise já não era necessária ou as partes desistiram da fusão/aquisição.

Esse quadro reflete a abordagem do CADE em assegurar que as operações no setor de Educação Superior privado fossem realizadas de maneira a manter um ambiente saudável e competitivo. A predominância de aprovações sem restrições sugere que muitas das operações foram consideradas benéficas ou não prejudiciais à concorrência, enquanto os casos que requeriam condições específicas mostram a disposição do CADE em intervir de forma mais assertiva quando necessário para preservar a dinâmica competitiva do mercado.

O Termo de Compromisso de Desempenho (TCD) é uma ferramenta crucial utilizada pelo CADE para gerenciar e mitigar preocupações concorrenciais em atos de concentração, como fusões e aquisições. Ao assinar um TCD, as empresas se comprometem a adotar medidas específicas que asseguram a manutenção de um ambiente competitivo, mesmo após a operação.

Durante o período de 2001 a 2015, o setor educacional brasileiro passou por uma significativa consolidação, liderada por grandes grupos como KROTON /ANHANGUERA, UNIP, ESTÁCIO, LAUREATE, entre outros. Essa consolidação reflete a dinâmica e as estratégias de crescimento do setor, onde fusões e aquisições foram uma prática comum. A consolidação não foi apenas um fenômeno de mercado, mas também foi influenciada por políticas públicas como FIES e PROUNI, além de estar alinhada com as diretrizes do PNE (2014-2024).

Os números citados destacam o papel significativo desses grupos consolidadores na formação do cenário educacional brasileiro naquele período. Grupos como KROTON /ANHANGUERA, que absorveram 109 IES, e a UNIP com 52 IES, mostram uma tendência clara de concentração no mercado. Essa consolidação pode trazer benefícios, como eficiências operacionais e maior capacidade de investimento em qualidade e inovação, mas também levanta preocupações sobre o potencial de redução da concorrência. Por isso, o papel do CADE e a utilização de instrumentos como o TCD são fundamentais para equilibrar os benefícios das operações de concentração com a necessidade de manter um mercado competitivo e diversificado.

As condições estabelecidas nos TCDs visam garantir que, mesmo em um mercado cada vez mais consolidado, a concorrência continue, pois é vista como forma de impulsionar a qualidade e a acessibilidade na Educação Superior. Essa abordagem flexível e comprometida do CADE é vital para assegurar que o crescimento e a consolidação do setor ocorram de forma saudável e sustentável, beneficiando tanto as instituições quanto os estudantes e a sociedade em geral.

Segundo a análise setorial da Consultoria HOPER Educacional, apresentada no **Quadro 4** e baseada nos microdados do Censo (2021), destaca-se que, no período de 2020/2021, o cenário educacional brasileiro é liderado por 16 grandes grupos econômicos. Os dados revelam que, atualmente, esses conglomerados detêm significativa influência na Educação Superior do país. Os três principais grupos econômicos até 2021 são a KROTON/COGNA, com 12,14%, a YDUQS (antiga Estácio), com 10,45%, e a UNIP, com 8,30% de *market share*³⁵, representando conjuntamente 1.955.287 estudantes ou 30,89% da participação de mercado.

³⁵ Market share, em português "participação de mercado", refere-se à porcentagem que uma empresa detém no mercado em relação ao total de vendas de um produto ou serviço específico. É uma medida que expressa a fatia de mercado que uma empresa conquistou em comparação com a concorrência. O cálculo do market share é geralmente realizado em termos de receita, unidades vendidas ou outros indicadores relevantes para o setor.

Esse quadro classifica os grupos educacionais no Brasil com base no número de matrículas e sua participação no mercado de Educação Superior privado, incluindo graduação presencial e Educação a distância (EAD) para o ano de 2020.

Estimativa Hoper da Participação de Mercado - Maiores Players Privados BR + Companhias Listadas - 2020 (BOVESPA e NASDAQ)			
Ranking Matrículas	Grupo Educacional	Matrículas Privadas Estimadas 2020 (Graduação Presencial + EaD)	Participação no Mercado (Market Share)
1	Kroton	768.540	12,14%
2	Yduqs	661.358	10,45%
3	Unip	525.389	8,30%
4	Cruzeiro do Sul Educacional	344.220	5,44%
5	Laureate ¹	266.400	4,21%
6	Uniasselvi	265.600	4,20%
7	Unicesumar	258.933	4,09%
8	Uninter	253.984	4,01%
9	Ser Educacional ²	169.980	2,68%
10	Uninove	168.529	2,66%
11	Anima ¹	114.875	1,81%
12	Fael ²	72.000	1,14%
13	Ilumno	38.296	0,60%
14	Grupo Tiradentes	37.191	0,59%
15	Afya	36.000	0,57%
16	Grupo Multivix	30.000	0,47%
Total 16 Maiores Players		4.011.295	63,4%
Outras IES		2.319.732	36,6%
Total do Setor Privado em 2020		6.331.027	100,0%

Fonte: Estudo Hoper Educação

¹ e ² efetivamente as Aquisições serão consolidadas em 2021.

Quadro 4 Maiores Players do Brasil - 2020/2021

Fonte: HOPER (2021)

De acordo com o quadro, o grupo KROTON é líder com 768.540 matrículas, representando 12,14% do mercado. YDUQS segue em segundo lugar com 661.358 matrículas e 10,45% do mercado. UNIP está em terceiro, com 525.389 matrículas e 8,30% de participação no mercado.

Outros grupos educacionais notáveis incluem CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL, LAUREATE e ÂNIMA, cada um com uma participação de mercado significativa. O total combinado de matrículas dos 16 maiores *players* é de 4.011.295, o que corresponde a 63,4% do total de matrículas no setor privado em 2020. As outras IES têm um total de 2.319.732 matrículas, perfazendo os 36,6% restantes do mercado.

Esse panorama evidencia a relevância estratégica das F&A no setor educacional brasileiro, não apenas como um meio de expansão, mas também como uma resposta eficaz aos desafios e oportunidades apresentados pelo ambiente regulatório e de

mercado. Essas operações não apenas alteraram o cenário da Educação Superior, mas também influenciaram diretamente a oferta e, provavelmente, a qualidade dos serviços educacionais disponíveis no país.

4.4 OS PRÓXIMOS PASSOS DO MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS NO BRASIL

O Brasil está vivenciando um aumento significativo em fusões e aquisições no setor de Educação Superior privada com fins lucrativos. Ao longo dos últimos anos, esse movimento tem levado a uma concentração de estudantes em um número menor de grandes grupos educacionais. Esses grupos estão cada vez mais focados em dois segmentos: cursos de medicina e ampliação de matrículas no Ensino a distância (EAD), refletindo uma tendência moderna de aprendizado remoto.

A **Figura 1**, baseada em dados do Censo de 2021, ilustra uma mudança significativa na distribuição de matrículas na Educação Superior privada do Brasil. Ao longo de pouco mais de uma década, as 10 maiores mantenedoras da rede privada dobraram sua participação no número total de matrículas, passando de 23% para 46%. Esse aumento indica uma crescente concentração do mercado nas mãos de poucos grandes grupos educacionais.

Essa tendência pode ter várias implicações, incluindo mudanças na qualidade, acessibilidade e variedade de cursos oferecidos, bem como um impacto potencial na competitividade do mercado e na inovação dentro do setor de Educação Superior.



Figura 1 Concentração de matrículas nos grandes players do Educação Superior

Fonte: Poder 360

No que tange aos processos de *F&A*³⁶, o pico da atividade nesse setor foi em 2008, com 53 operações registradas, coincidindo com o período em que muitas empresas do ramo começaram a abrir seu capital. Esse recorde quase foi alcançado novamente no ano de 2021, com 52 transações, todavia esse movimento continuou em alta em 2022, chegando novamente a 53 operações e até o 2º trimestre de 2023, já havia 9 processos conforme indica o relatório da KPMG (2023) no **Gráfico 15** a seguir.

³⁶ Fusões e Aquisições

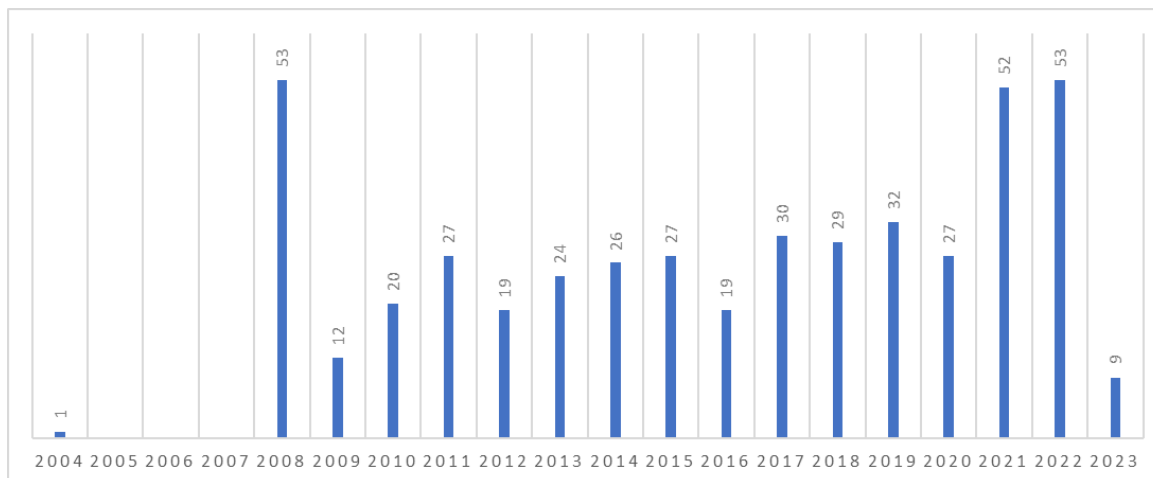


Gráfico 15 Número de Fusões e Aquisições na área da Educação de 2004 – 2023

Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório Fusões e Aquisições 2023 - 2º trimestre (KPMG, 2023)

No total acumulado por setor no período de 2004 a 2023, a educação ocupou a 10ª posição no ranking com total de 459 processos registrados e nos anos de 2022 e 2021 ocupou a 7ª posição do setor, o que significa que o negócio da educação continua aquecido.

Para PODER 360 (2022),

a onda atual de fusões e aquisições está cada vez mais relacionada ao aprimoramento da produtividade, não à incorporação de mais alunos. Ou seja, melhorar a rentabilidade e eficiência dos processos da instituição.

Analisando o cenário das fusões e aquisições da educação com base nos dados da KPMG (2023), a PODER 360, trouxe a avaliação do William Klein, CEO da Hoper, consultoria especializada no setor afirmando que,

Ele vislumbra um movimento de pequenas aquisições num espaço de tempo de 2 a 3 anos. Muitos grupos pequenos devem desaparecer, disse. “Mas ao longo dos anos, isso vai formar novas instituições. E as grandes terão interesse em sua própria consolidação”.

Nesse contexto, o consultor destacou que em 2022 a presença de três novos *players* internacionais interessados no mercado educacional brasileiro, indicando que ainda há espaço para crescimento no setor. (Poder 360, 2022)

Seguindo essa trilha a KPMG para o Monitor Mercantil (2023) apresenta que,

O Brasil registrou 7 fusões e aquisições de empresas de Educação no primeiro trimestre de 2023, uma queda acentuada de 63% na comparação com o primeiro trimestre de 2022, quando 19 transações desse tipo foram realizadas, evidenciando um cenário setorial de baixa.

Esse cenário indica uma estabilização nos processos de F&A, especialmente após 2022, que teve um total de 53 operações, a maior marca desde o boom de 2008. Esse período de aparente estabilização pode ser um momento de acomodação e integração das Instituições de Educação Superior (IES) recém-adquiridas, um processo que geralmente é lento e necessário.

O Monitor Mercantil (2023) ainda nos traz que,

Entre os grandes *players* do setor de educação em 2022, o destaque é a COGNA, maior grupo de ensino privado do país. A empresa é a maior compradora em número de transações dos últimos 10 anos. No ano passado, a COGNA fez uma operação com a Eleva no valor de R\$580 milhões, operação envolvendo o ensino básico.

Considerando a posição dominante da COGNA³⁷, é essencial avaliar a qualidade dos cursos e das IES associadas ao grupo, um ponto que será discutido em detalhes no próximo capítulo do relatório.

Acreditamos ser válida a prospecção deste cenário que Souza. F. *et al* (2020) nos apresentam para o ano de 2026 na área de F&A na Educação Superior brasileira,

Sim, [sim, acredito que de maneira geral a educação passará por transformações pedagógicas e tecnológicas e o gestor que não estiver preparado para estas mudanças sofrerá para continuar no mercado....],[...bem, é uma visão que o grupo já se preocupa devido às tendências mercadológicas na área da tecnologia, como por exemplo o EAD

³⁷ Importante lembrar que o grupo KROTON faz parte da COGNA.

ser totalmente difundido e reconhecido no mundo corporativo. Temos a convicção que os objetivos do PNE - Plano Nacional de Educação de inserir 30% da população com idade entre 18 e 24 anos no Educação Superior não serão atingidos até 2024 como prevê a Lei que criou esse norte do poder público. Assim, dada a evolução do mercado educacional mesmo em época de crise econômica, o cenário de 2026 continuará sendo preponderante para a aquisição de IES de pequeno porte que possuem entre 1.000 e 2.000 alunos, pois estas constituem cerca de 60% do mercado educacional. Logo, os grandes grupos estão de olho nessa fatia do mercado que levará mais de uma década para ser em boa parte adquirida. Além disso, mesmo na crise continuamos tendo crescimento nesse sentido...já tivemos outros momentos de crise semelhante a este e já foram esquecidos...]. [... a briga pelo mercado será grande onde as estratégias terão que ser renovadas e atualizadas com esta transformação em que vivemos, acredito que estaremos preparados para adquirir mais qualidade, preparação técnica e adquirir liderança estratégica para um mercado volátil...]. [...as perspectivas são as melhores possíveis, acredito que nosso mercado é dinâmico e interativo onde nossos métodos de gestão terão que ser adaptados de acordo com as mudanças do mercado, somos fortes e seremos mais fortes ainda, ou seja, faremos o que for preciso para conquistar mais e mais a fatia de mercado educacional...].

Esse trecho destaca a importância da adaptação a essas mudanças como prioridade para os gestores, pois aqueles que falharem em fazer isso enfrentarão dificuldades em um mercado cada vez mais competitivo. Esse reconhecimento sublinha a necessidade de uma inovação constante e de uma mentalidade aberta para novas metodologias e tecnologias, como a EAD, que está se tornando uma ferramenta vital e amplamente aceita na educação moderna.

A discussão também se volta para as tendências mercadológicas e a aceitação do EAD no mundo corporativo. É expressa uma preocupação com a realização das metas estabelecidas pelo PNE, sugerindo que os objetivos talvez não sejam atingidos até 2024. Essa perspectiva realista aponta para a necessidade de políticas educacionais que sejam não apenas ambiciosas, mas também alinhadas com as capacidades e tendências atuais do mercado.

A estratégia de aquisição de Instituições de Educação Superior (IES) de pequeno porte é ressaltada como uma tendência significativa, refletindo uma consolidação do mercado onde grandes grupos buscam expandir seu alcance. Isso indica uma visão de longo prazo e um otimismo em relação ao crescimento contínuo, mesmo em tempos de

crise econômica. A capacidade de adaptação e a busca por oportunidades de expansão são vistas como cruciais para manter a relevância e o sucesso no setor.

Por fim, percebemos a necessidade de estratégias renovadas e atualizadas para se manter competitivo em um mercado volátil. Há um reconhecimento do dinamismo e da interatividade do mercado educacional, sugerindo que uma gestão eficaz deve ser responsiva e adaptável.

Portanto, os gestores entrevistados na pesquisa realizada por Souza *et al* (2020) expressaram confiança em relação ao futuro e refletem um otimismo e uma determinação em enfrentar e superar desafios, adaptando métodos de gestão às mudanças do mercado para conquistar uma maior fatia do setor educacional.

Por fim, podemos perceber que os movimentos no país ainda não estão estabilizados e até agora há muitas oportunidades no cenário de Educação Superior privado com fins lucrativos para expansão e consolidação.

4.5 ANHANGUERA: DE ORGANIZAÇÃO SEM FINS LUCRATIVOS À MAIOR EMPRESA MERCANTIL DO PAÍS

A tese de doutorado de Claudia Ruas (2015) oferece um relato detalhado e perspicaz sobre a origem e trajetória da criação do grupo ANHANGUERA, trazendo narrativas de figuras-chave como Carbonari Netto³⁸. Em sua tese, Ruas destaca como Carbonari, então professor de cursinho pré-vestibular no final dos anos 1980, percebeu que as capitais e as cidades transferiram suas prioridades do ensino do 2º grau e dos cursinhos preparatórios para o ingresso na Educação Superior. Esses cursinhos tiveram forte expansão até os anos de 1990, quando iniciou a “explosão” do ingresso na Educação Superior de forma mais acessível, provocando assim, uma queda de 40% na busca por cursinhos. Percebendo a nova oportunidade, Carbonari Netto decidiu

³⁸ É fundador, CEO e um dos principais acionistas da ANHANGUERA Educacional, holding de 18 instituições de ensino superior do estado de São Paulo, uma das maiores universidades privadas do país

protocolar junto ao MEC o credenciamento da então Faculdade de Leme e sua mantenedora sem fins lucrativos, Associação Lemense de Educação e Cultura.

O Grupo ANHANGUERA Educacional tem uma história marcante no cenário educacional brasileiro, começando em 1994, quando foi fundada como uma instituição de Educação Superior na cidade de Leme, no interior de São Paulo. Originalmente, a ANHANGUERA começou como uma associação sem fins lucrativos³⁹ e, com o passar dos anos, expandiu-se significativamente, tanto em termos de número de cursos oferecidos quanto de alunos matriculados. De acordo com Ruas (2015), Carbonari Netto concedeu entrevista narrando que,

Após quatro anos de incessantes viagens, idas e vindas de todos nós a Brasília, para o acompanhamento dos processos de criação e autorização dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito e Tecnólogo em Processamento de Dados, finalmente em 1994 foi publicada no Diário Oficial da União, a criação da Faculdade de Leme com os respectivos cursos de graduação. Os sonhos e aspirações de nós professores e da comunidade Lemense começavam a viver a realidade. Divulgação, publicidade, vestibulares, matrículas, enfim, em março/1994 começava o grande caminho. Em 1998, deixei a Universidade São Francisco juntamente com os outros colegas para dedicação integral ao nosso projeto institucional.

Ruas (2015), em sua tese, detalha uma estratégia significativa adotada pela Faculdade de Leme, que foi a oferta de cursos de graduação com mensalidades até 50% mais baixas do que a média do mercado. O objetivo por trás dessa decisão, conforme a narrativa, era a intenção do CEO de fornecer ensino de qualidade por preços acessíveis, democratizando assim o acesso à Educação Superior. Essa abordagem visava atender a uma demanda crescente por educação universitária mais acessível, uma necessidade particularmente aguda em muitas áreas do Brasil onde as opções de Educação Superior eram limitadas ou proibitivamente caras.

³⁹ Na década de 1990 os empresários criavam suas instituições de ensino como associações sem fins lucrativos para se favorecer das isenções fiscais e previdenciárias concedidas no período pelo poder público.

A estratégia provou ser notavelmente bem-sucedida. Dentro de um período de cinco anos, até 1999, a Faculdade de Leme experimentou um crescimento impressionante de 45% ao ano. Esse crescimento rápido é um testemunho da demanda reprimida por Educação Superior acessível e de qualidade e da capacidade da instituição de atender a essa demanda efetivamente.

O modelo de negócios adotado pela Faculdade de Leme, focado em acessibilidade e qualidade, não apenas impulsionou seu próprio crescimento, mas também pode ter influenciado mais amplamente o setor de Educação Superior privado no Brasil, estabelecendo um precedente para outras instituições que procuram expandir o acesso à Educação Superior.

Nesta caminhada, Ruas (2015) ainda reforça que,

(...) o início do grupo ANHANGUERA Educacional foi em 1994, com a fundação das Faculdades Integradas ANHANGUERA. Sua expansão, até o ano de 2003, constituiu-se da seguinte forma, segundo Carbonari Netto (2008): Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário ANHANGUERA (Leme e Pirassununga); Faculdade Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos; Instituto Jundiaense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí e Instituto de Educação Superior ANHANGUERA, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão. De 1994 a 2003, em nove anos, as Faculdades ANHANGUERA expandiram-se para outras cidades do interior, praticamente abrindo uma nova IES a cada dois anos. Em 2003, atuava em seis cidades do interior de São Paulo – Leme, Pirassununga, Campinas, Valinhos, Jundiaí e Matão. (pág..117).

Nos anos subsequentes, a ANHANGUERA adotou uma estratégia agressiva de expansão, capitalizando nas políticas governamentais que incentivavam o crescimento da Educação Superior privada no Brasil. Isso incluiu a aquisição de outras instituições menores e a abertura de novos campi em várias partes do país. A ANHANGUERA rapidamente se tornou conhecida por sua oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, atendendo a uma crescente demanda por Educação Superior acessível e de qualidade.

Em 2007, a ANHANGUERA deu um grande passo ao abrir o capital e ser listada na BM&FBovespa, o que proporcionou recursos adicionais para financiar sua contínua

expansão e consolidação. Esse movimento também marcou a instituição como uma das pioneiras entre as IES privadas brasileiras a entrar no mercado de ações, iniciando uma nova era de profissionalização e crescimento corporativo.

De acordo com Ruas (2015),

A transformação em ANHANGUERA Educacional S.A. (AES), nesta tese tratada como “Grupo ANHANGUERA”, foi iniciada em 2003, e a passagem de uma IES sem fins lucrativos para uma Sociedade Anônima deve-se à necessidade do Grupo em mobilizar recursos privados para continuar crescendo e atender à demanda de mercado. (pág.119)

Em 2010, a ANHANGUERA já se destacava como uma das maiores instituições educacionais da América Latina. Nos anos que se seguiram, continuou sua notável trajetória de crescimento e expansão, consolidando-se como um dos principais grupos educacionais do Brasil. A instituição foi reconhecida pela qualidade de seus programas acadêmicos e pela capacidade de proporcionar educação acessível a uma vasta gama de estudantes em todo o país. Em 2013, um desenvolvimento significativo ocorreu: foi anunciada a fusão com o grupo KROTON Educacional. No entanto, foi somente em 14 de maio de 2014 que o CADE emitiu um parecer favorável a essa fusão, efetivamente criando o maior grupo de Educação Superior do país e um dos maiores do mundo.

Essa fusão representou um momento decisivo não apenas para a ANHANGUERA, mas para todo o setor de Educação Superior privado no Brasil. Ela destacou uma tendência crescente de consolidação e formação de grandes conglomerados educacionais no país.

A união da ANHANGUERA e KROTON simbolizou uma transformação significativa no mercado educacional, indicando uma nova era de expansão e competição, onde escala e alcance se tornaram elementos cruciais para o sucesso e influência no setor educacional.

Desde a sua fundação em 1994 até os desenvolvimentos mais recentes, a trajetória do Grupo ANHANGUERA Educacional reflete as mudanças e os desafios da

Educação Superior no Brasil, ilustrando como estratégias inovadoras e adaptações às mudanças do mercado podem levar a um crescimento e sucesso significativos.

4.5.1 ANHANGUERA agora é KROTON Educacional

A trajetória do Grupo KROTON é um exemplo marcante de expansão e inovação no setor educacional brasileiro na lógica mercantil. Iniciada em 1966 com a fundação do curso pré-vestibular Pitágoras em Belo Horizonte, a empresa cresceu a partir de um pequeno negócio para se tornar uma das maiores organizações educacionais privadas do país. Esse crescimento foi impulsionado por uma série de estratégias bem-sucedidas de F&A, bem como ganhos de eficiência ao longo de seus 52 anos de história consolidada.

Nos primeiros anos, a KROTON expandiu suas operações para o ensino básico, estabelecendo o Colégio Pitágoras e, posteriormente, a maior unidade do Grupo Pitágoras no ensino básico, o Colégio Pitágoras Cidade Jardim. A década de 1980 marcou um período de internacionalização, com o colégio dirigindo escolas no Iraque e na Mauritània para atender mais de mil alunos brasileiros residentes nesses países. Essa fase de expansão continuou na década de 1990 com a criação da Rede Pitágoras, um conjunto de escolas comprometidas com o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos serviços prestados.

Com a chegada dos anos 2000, e aproveitando mudanças no marco regulatório da Educação Superior, a KROTON estabeleceu a primeira Faculdade Pitágoras. Esse período também viu a consolidação da KROTON como uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil, com centenas de escolas do Ensino Básico e diversos campi de Educação Superior. A abertura de capital na BM&FBovespa em 2007 marcou uma nova fase de expansão e desenvolvimento para o grupo.

Nesse mesmo ano, o grupo expandiu significativamente sua presença com a aquisição da Faculdade Atenas Maranhense (em São Luiz e Imperatriz-MA), a Faculdade

União (em Ponta Grossa-PR) e a Faculdade de Sorriso (em Sorriso-MT). Essas aquisições reforçaram a presença da KROTON em diversas regiões do Brasil, ampliando sua oferta de cursos e capacidade de atendimento.

A sustentabilidade do negócio foi um foco particular, especialmente no que diz respeito ao financiamento estudantil. A KROTON implementou uma estratégia que incluía financiamentos governamentais como FIES e PROUNI, além de financiamentos privados e ao consumidor, visando tornar a educação mais acessível a uma gama mais ampla de estudantes.

Em dezembro do mesmo ano, após estudos de oportunidades alinhados aos objetivos da companhia, a KROTON decidiu investir na educação a distância como uma estratégia-chave, partindo para a maior aquisição da história da educação brasileira com a Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR. Essa aquisição posicionou a KROTON como líder em Educação a distância no Brasil, um segmento em rápida expansão e de vital importância para o acesso à educação em um país de dimensões continentais.

A aquisição do grupo IUNI Educacional em 2010 representou um marco importante, trazendo uma plataforma robusta de instituições de Educação Superior com processos e procedimentos consolidados em gestão e gestão acadêmica. Em 2011, a KROTON institucionalizou um modelo de Governança Corporativa, integrando membros do IUNI e da *Advent* para fortalecer o conhecimento operacional e estratégico. O CEO do KROTON, Rodrigo Galindo, destacou a importância da chegada da *Advent International* ao negócio, especialmente para superar dificuldades de integração das operações no Educação Superior.

O KROTON, formado pela união de três grupos distintos - Pitágoras, IUNI e UNOPAR - passou a operar em três principais vertentes: Educação Básica, Educação Superior presencial e Educação a distância. Para gerenciar essa expansão e integração complexa, o grupo implementou uma metodologia robusta de *Post Merger Integration* (PMI), envolvendo 18 frentes de integração e 49 projetos, além do auxílio de consultorias especializadas em pessoas, processos, sistemas e projetos. Um comitê de

integração foi estabelecido para definir as diretrizes e tomar decisões, enquanto um PMO de integração cuidava da mediação e metodologia, além de consolidar e alinhar os trabalhos.

Em seu movimento seguinte, a KROTON fortaleceu sua posição na educação a distância com a aquisição da UNOPAR e a UNIASSELVI. Essa expansão fez do grupo a maior companhia de educação do Brasil em número de alunos e EBITDA. A KROTON já estava presente em 496 cidades, com 53 campi presenciais e 447 polos de educação a distância.

O ano também foi marcado pela reestruturação do planejamento estratégico da empresa, com a implantação do projeto DNA KROTON. Essa iniciativa tinha o desafio de construir uma única cultura organizacional entre os grupos e desenvolver estratégias para o Grupo KROTON. A primeira fase do projeto envolveu uma ampla discussão entre os colaboradores para redesenhar a missão, visão e valores da empresa. A segunda fase focou na discussão das diretrizes estratégicas por meio de análises internas e externas. Além disso, foi implantado o SIGA – Sistema Integrado de Informações Gerenciais e Acompanhamento, e organizada a Universidade corporativa KROTON, dividida em quatro escolas focadas em liderança, eficiência, negócio e cultura.

A fusão com o grupo ANHANGUERA, anunciada em 22 de abril de 2013, foi um marco significativo para a KROTON. Essa fusão visava ampliar a distribuição de Educação Superior de qualidade, criar uma empresa maior e mais eficiente com complementaridade geográfica e abrangência nacional. A fusão também prometia capturar sinergias relevantes e reforçar a capacidade de gestão operacional e financeira da empresa. O racional estratégico por trás dessa fusão era criar uma empresa líder no mercado de Educação Superior com forte presença também na educação básica e no ensino a distância.

Após a aprovação da fusão pelo CADE em 14 de maio de 2014, a KROTON adotou medidas para cumprir o acordo de controle de concentração - ACC, incluindo a alienação de algumas instituições. O CEO da KROTON, Rodrigo Galindo, destacou que a fusão

resultou em um aumento significativo de alunos e receita, alinhado com as estratégias de crescimento orgânico e aquisições relevantes.

O grupo não parou, após 2 anos do parecer favorável para fusão com a ANHANGUERA Educacional, o grupo KROTON anunciou a fusão com o grupo Estácio em julho de 2016. Todavia, de acordo com a Revista EXAME (2017) três pontos levaram o CADE a barrar a fusão, *juntas elas somariam 1,5 milhão de alunos, 1.080 polos de ensino a distância e 213 campi.*

Em 2018, a KROTON adquiriu a SOMOS Educação, tornando-se o maior grupo de educação básica do país e criou a *holding* SABER dedicada exclusivamente ao mercado de Educação Básica. A SABER comprou o controle da SOMOS Educação, atuando de forma complementar para oferecer serviços de alta qualidade em Educação Básica.

Em novembro do mesmo ano, a KROTON apresentava um perfil corporativo extenso na Educação Superior, com uma presença significativa tanto na educação presencial quanto à distância. A estratégia do grupo continuou a focar na manutenção de múltiplas marcas regionais e locais, alavancando a margem por meio do crescimento em escala, impacto do FIES e reposicionamento de marcas. A KROTON continuou a expandir sua presença geográfica, atuando em novos centros e agregando pessoas qualificadas ao grupo. A companhia tornou-se a maior empresa educacional do mundo em termos de valor de mercado e alunos em maio de 2014, refletindo seu compromisso contínuo com a qualidade e inovação no setor educacional.

A história do Grupo KROTON, portanto, reflete não apenas o crescimento de uma empresa, mas também as mudanças no cenário educacional e econômico do Brasil e do mundo. A empresa se destacou por um modelo de negócio focado em **produtividade, replicabilidade e escalabilidade**, mantendo-se relevante e competitiva em um mercado em constante mudança.

4.5.2 KROTON agora é COGNA

A transformação do Grupo KROTON em COGNA Educação ocorreu em 2019, marcando um ponto de virada significativo na Educação Superior do Brasil. Essa mudança refletiu não apenas uma alteração de nome, mas também uma reestruturação estratégica e expansão dos negócios. A mudança para COGNA Educação veio com uma visão ampliada, abrangendo uma gama mais diversificada de segmentos educacionais, incluindo ensino básico, técnico, a distância e outros, além da Educação Superior.

Como parte dessa transformação estratégica, a COGNA se reorganizou em quatro divisões principais, cada uma focada em um aspecto específico da educação. A **KROTON** continuou a operar na Educação Superior, mas com uma abordagem renovada. A **Vasta** Educação foi criada para focar em sistemas de ensino e soluções para a Educação Básica. A **Platos** se concentra no ensino técnico e profissionalizante, enquanto a **Saber** é responsável por investimentos e inovações em novos negócios educacionais. Essa reestruturação reflete o objetivo da COGNA de se tornar um provedor de soluções educacionais integrais, atendendo às necessidades em diferentes modalidades. A **Figura 2** apresenta as marcas que compõem o grupo em suas diferentes frentes de negócio.

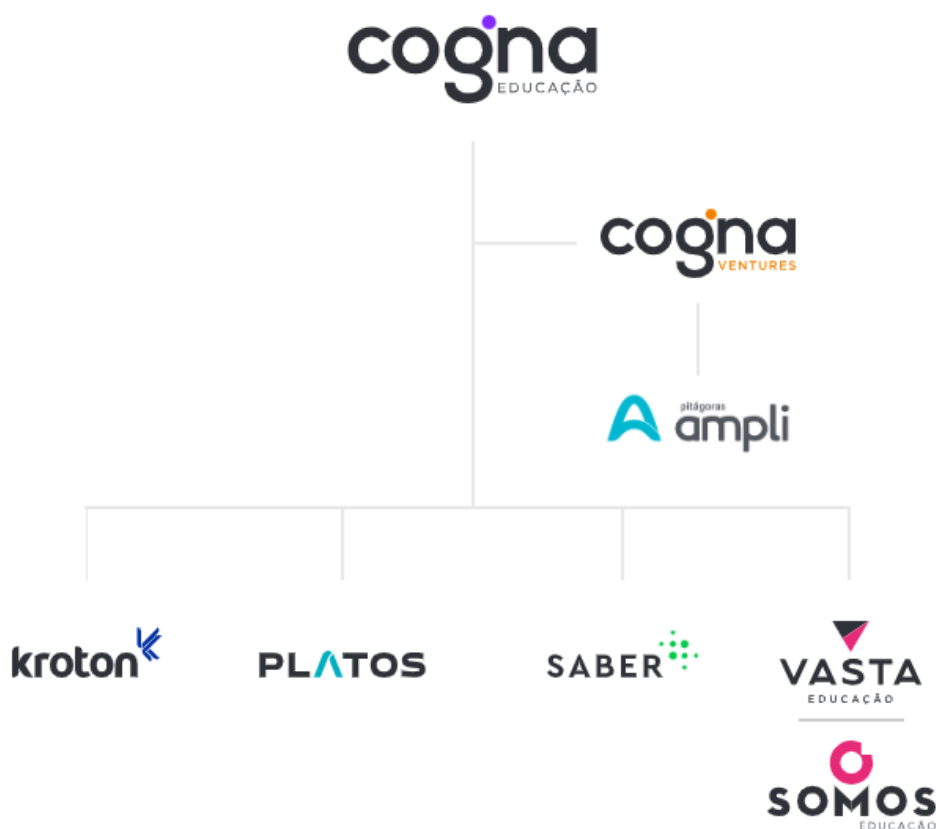


Figura 2 Marcas do grupo COGNA Educação

Fonte: Página institucional de Relacionamento com o investidor COGNA

A transição para COGNA Educação simbolizou a estratégia da empresa em diversificar seus negócios, reduzir a dependência da Educação Superior privada e explorar novas oportunidades de mercado. Dessa forma, buscou se posicionar como líder em inovação educacional, investindo em tecnologia e novos métodos de ensino. No entanto, essa mudança também trouxe desafios, incluindo a adaptação a mercados e regulamentações variadas e a manutenção da qualidade, sob o ponto de vista de negócio, em todos os segmentos educacionais.

Atualmente o grupo COGNA possui diversas marcas importantes em seu portfólio, especialmente na Educação Superior, foco do nosso trabalho, que tem hoje oito marcas: ANHANGUERA, FAMA, LFG, Pitágoras, UNIME, UNOPAR, UNIC e UNIDERP.

Importante considerar que a partir do ano de 2023 a COGNA informa ao mercado a unificação de suas marcas e todas passarão a atuar com a bandeira ANHANGUERA⁴⁰, com exceção daquelas que ofertam cursos de Medicina. O fato é que a pesquisa de mercado, realizada pelo grupo, identificou a marca ANHANGUERA como a mais conhecida nacionalmente.

A **Figura 3** nos apresenta o portfólio de marcas que fazem parte do grupo COGNA em todos os segmentos, desde Educação Infantil, editoras de material didáticos, Educação Básica, Ensino Médio e Educação Superior.



Figura 3 Marcas do grupo COGNA em todos os segmentos

Fonte: ECO COGNA, 2024

Acredito que para finalizarmos este capítulo vale trazer uma *timeline* do grupo COGNA, conforme ilustra a **Figura 4** a seguir para melhor visualizar os principais movimentos para que o grupo se tornasse o maior grupo de educação do Brasil.

⁴⁰ Veja mais informações em <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2023/03/23/COGNA-vai-unificar-marcas-e-instituicoes-adotam-bandeira-ANHANGUERA.ghtml> Acesso em 24 de janeiro de 2024.



Figura 4 Timeline COGNA Educação

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Em conclusão, questionamos se a crescente onda de fusões e aquisições no setor educacional brasileiro tem, de fato, gerado preocupações para o cenário da Educação Superior. Frente a esse cenário, nossa preocupação é refletir se a prioridade será somente a busca por lucros ou se a qualidade do ensino medida pelos indicadores do SINAES, também receberá a devida atenção. Essa discussão será feita nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 5

O SINAES E A NECESSIDADE DA QUALIDADE ACADÊMICA INSTITUCIONAL

Neste capítulo, o objetivo é apresentar e discutir o conceito de avaliação e qualidade no contexto educacional, bem como a evolução das políticas públicas que contribuíram para o estabelecimento de indicadores capazes de aferir a qualidade do Educação Superior no Brasil. Esse percurso inclui desde os primeiros esforços, como o PARU até o desenvolvimento do SINAES.

5.1 QUALIDADE: A CONSTRUÇÃO E OS DESAFIOS DA APLICABILIDADE DO CONCEITO

O panorama da qualidade na Educação Superior é vasto e complexo, repleto de teorias e modelos que oferecem diretrizes para compreender, avaliar e aprimorar a Educação Superior. Explorar o conceito de qualidade nesse contexto requer uma análise profunda de sua complexidade e multidimensionalidade, especialmente porque a concepção de qualidade está intrinsecamente ligada aos princípios e valores de quem a define, gerando diversas definições e classificações.

O termo *qualidade* tem suas raízes na palavra latina "*qualitas*", que, por sua vez, deriva da palavra grega "*poiôtês*". Este percurso etimológico reflete a evolução do conceito de qualidade ao longo do tempo e por meio das culturas. (Moraes; Karnin, 2018)

Na filosofia platônica, a ideia de qualidade está intrinsecamente ligada a uma forma de ordenação e classificação que busca identificar um "valor superior" em sujeitos e objetos. Essa noção é central para a compreensão platônica do mundo, em que as qualidades percebidas no mundo físico são vistas como reflexos imperfeitos de formas ideais e perfeitas existentes em um reino transcendental. Nesse sentido, a "qualidade"

em Platão está intimamente ligada à beleza e à perfeição, sendo um reflexo das formas ideais que representam a verdadeira essência das coisas.

No aspecto conceitual, ressaltamos a necessidade de uma definição precisa de qualidade no contexto educacional e de como ela se relaciona intrinsecamente com os processos avaliativos. Trouxemos, então, o conceito de Dourado e Oliveira (2009), os quais afirmam que

(...) qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação - como direito social e como mercadoria -, entre outros. (...) (Dourado; Oliveira, 2009, p..203-204)

Observações de Souza (2009) destacam que, em qualquer contexto social, político e econômico, uma concepção específica de qualidade pode prevalecer sem necessariamente eliminar outras que coexistem. Assim, no campo da Educação Superior, a concepção de qualidade vem imbricada de princípios e valores de quem fala e sendo assim, possui muitas definições e classificações. Para Souza (2009) em qualquer contexto social, político e econômico, uma determinada concepção de qualidade ganha prevalência sobre as demais sem, contudo, implicar a extinção de outras com as quais convive.

Quando conectamos o verbo "avaliar" ao substantivo "qualidade", deparamo-nos com um desafio significativo. Afinal, qualidade pode ser compreendida como um atributo, um conjunto de características, o grau de perfeição, precisão ou conformidade a determinado padrão (Michaelis, 2019).

No contexto da Educação Superior, o conceito de qualidade tem sido foco desde os anos 1980, momento em que o conceito é trazido do campo da administração/gestão para a educação por conta das avaliações institucionais e o sistema de acreditação. (Moraes; Kalnin, 2018)

A partir dos anos de 1990, o contexto da avaliação e regulação tomam grandes proporções incentivados pelo período de transformações significativas na economia brasileira, caracterizado principalmente pela liberalização comercial e financeira, bem como pela implementação de políticas de estabilização. Essas mudanças tiveram um impacto profundo na estrutura econômica do país e moldaram o caminho para o seu desenvolvimento futuro e o campo da educação não poderia estar à margem desse novo modelo. (Morosini, 2014; Moraes; Kalnin, 2018)

Seguindo essa lógica, percebemos que as definições contemporâneas do termo "qualidade" tiveram, por tendência, concentrar-se primordialmente na busca por *eficiência* e *eficácia*, características essenciais no campo da gestão. (Garvin, 2002). Essa perspectiva moderna difere significativamente das concepções filosóficas antigas, como as de Platão, que vinculavam qualidade à ideia de perfeição e beleza. Na gestão moderna, a *qualidade* é frequentemente associada à capacidade de um *produto, serviço* ou *processo* de atender ou exceder as expectativas dos clientes ou usuários.

Eficiência, nesse contexto, refere-se à forma como *recursos* como *tempo, dinheiro e esforço* são utilizados para alcançar um determinado objetivo. Uma operação eficiente é aquela que *maximiza a produção com o mínimo de desperdício de recursos*. Já a *eficácia* está relacionada à *efetividade de alcançar os resultados desejados*. Uma abordagem eficaz é aquela que atinge seus objetivos de forma direta e satisfatória, a qual é, frequentemente, utilizada no modelo de gestão das IES com fins lucrativos. (Garvin, 2002)

Assim, nas definições modernas de qualidade, o foco está em otimizar processos e produtos para garantir a satisfação do cliente, a sustentabilidade do negócio e a minimização dos custos, alinhando os resultados às expectativas e necessidades do mercado.

Seguindo essa lógica podemos trazer o modelo de qualidade proposto por *Avedis Donabedian (1980)*⁴¹, o qual propõe uma análise em três partes: estrutura, processo e resultado. Essa abordagem desenvolvida para avaliação da qualidade em saúde poderia também ser aplicada à Educação Superior para avaliar a qualidade das instituições com base nos conceitos de estrutura, processos e resultados.

Caminhando na multidimensionalidade do conceito, temos a *Teoria do Capital Humano*, que, por sua vez, destaca a importância do investimento em educação para o desenvolvimento econômico e social. Na Educação Superior, essa teoria enfatiza a qualidade da educação como fundamental para aumentar o capital humano e promover o crescimento econômico e a inovação.

Moraes e Kalnin (2018) propuseram outros autores internacionais que agregam para a construção do termo (qualidade). Considerando a sua pluridimensionalidade, sugere-se uma multipolaridade do termo que possibilita a exploração de múltiplas dimensões. Os autores citam especialmente autores como: Green (1994), Harvey (2006) e Harvey e Green (1993), Harvey e Newton (2004).

Somam-se a essas correntes internacionais os organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, e a Ciência e a Cultura (UNESCO), que exercem uma influência significativa nas políticas educacionais globais, oferecendo definições de qualidade em educação que são multifacetadas e orientadas para resultados (Moraes; Kalnin, 2018).

O Banco Mundial, em suas diretrizes de 2005, foca na eficiência e eficácia econômica dos sistemas educacionais, priorizando o acesso e a gestão de recursos para maximizar o investimento em educação. A UNESCO, por sua vez, considera qualidade e diversidade como um dos eixos das políticas educacionais. A Declaração Mundial sobre

⁴¹ Donabedian A. Basic approaches to assessment: structure, process and outcome. In: Donabedian A. Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Michigan (USA): Health Administration Press; 1980. p. 77-125

Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Superior nos anos de 1998, traz consigo um conceito de qualidade multidimensional que deverá ser envolvido em todas as instâncias da educação. Tem por visão levar em consideração a diversidade a fim de evitar uma uniformidade, dando atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. A União Europeia contribui com essa perspectiva à medida que em sua concepção busca o respeito às especificidades (Morosini, 2001, 2009).

Qualidade como sinônimo de *equidade* é compreendida com duas ideias: 1. qualidade e equidade são conceitos inseparáveis; 2. a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com equidade. Este conceito é defendido pela UNESCO na Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do projeto principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC VII), momento em que assinaram a Declaração de Cochabamba, seguindo para o Foro Mundial sobre Educação em Dakar nos anos 2000. Nos anos de 2009, a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) editou várias publicações, e uma delas é destinada à equidade (Morosini, 2001, 2009).

Evoluindo essa caminhada, chegamos ao conceito de qualidade para a Educação Superior brasileira que apresenta um foco diferente do modelo internacional, mas que contempla, especialmente, uma dimensão política, voltada à emancipação e desenvolvimento do sistema educacional (Moraes; Kalnin, 2018).

José Dias Sobrinho é frequentemente associado ao debate sobre qualidade e avaliação na Educação Superior no Brasil e reconhecido por suas críticas ao modelo de avaliação baseado apenas em indicadores quantitativos, argumentando que a qualidade da Educação Superior não pode ser plenamente capturada por medidas numéricas como rankings e pontuações. Assim, define qualidade como

[...] atributo que permite o reconhecimento e a aprovação da natureza de alguma coisa enquanto tal, conforme julgamentos de valor socialmente constituídos e praticados num determinado meio” (Dias Sobrinho, 1992. p.09)

Sua abordagem enfatiza a importância de considerar aspectos qualitativos da educação, incluindo a formação crítica, o desenvolvimento intelectual dos estudantes e a responsabilidade social das instituições de Educação Superior. Defende, ainda, uma visão de avaliação que vai além da mera aferição de desempenho baseada em testes e números, argumentando a favor de uma avaliação mais integral e reflexiva que leve em conta o contexto social, cultural e político do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que na educação o conceito é um processo complexo que envolve o desenvolvimento humano, a formação de valores e o cultivo do pensamento crítico, ultrapassando a visão de que se trata apenas de um produto. Esse enfoque holístico e humanístico é crucial para a formação de cidadãos conscientes e para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada (Dias Sobrinho, 2012).

No cenário educacional brasileiro, influenciado por abordagens internacionais no contexto da globalização, Morosoni (2009) identifica três concepções principais de qualidade na Educação Superior: qualidade isomórfica, qualidade da especificidade e qualidade da equidade.

1. Qualidade isomórfica: está ligada às teorias organizacionais da administração com foco em um conjunto de fases – planejamento, ação, avaliação e promoção, ou seja, está relacionada ao mercado e, conseqüentemente, à empregabilidade.
2. Qualidade da especificidade: está associada às tendências de diversidade e também à similaridade, não há um padrão único, certo, mas princípios que deram certo”.
3. Qualidade da equidade: vem do princípio de justiça e inclusão da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Percebeu-se que essas três perspectivas estão presentes na realidade mundial, todavia, registra-se a predominância da qualidade isomórfica (Morosini, 2001,2009).

Essas concepções refletem a diversidade de perspectivas no cenário educacional brasileiro. Cada abordagem destaca aspectos específicos, como a empregabilidade na qualidade isomórfica, enfatizando a necessidade de adaptar as práticas educacionais

para atender às demandas do mercado. Entretanto, é crucial reconhecer que a qualidade na Educação Superior não é uma abordagem única, e definições divergentes coexistem. A compreensão dessas múltiplas perspectivas é fundamental para desenvolver abordagens holísticas que considerem a complexidade e as diversas dimensões envolvidas.

Bertolin (2007) produziu uma revisão teórica baseando-se na utilização do conceito em âmbito mundial, chegando à conclusão de que a Educação Superior apresenta basicamente 3 formas de aplicar: 1. economicista, associada aos termos de empregabilidade e eficiência com propósito econômico; 2. pluralista, quando associa os termos de diferenciação, pertinência e relevância com o propósito de trabalhar aspectos relevantes com economia, sociocultural, democracia com ênfase na emergência das especificidades locais, e 3. equidade, quando associada ao mesmo termo, com o propósito de dar ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social.

A discussão constante ao longo das últimas décadas sobre o conceito de qualidade na Educação Superior destaca sua polissemia, refletindo subjetividades nas definições permeadas pelos contextos históricos, econômicos, sociais e políticos específicos. Assim, importa compreender que a avaliação é um processo intrincado que abrange o cálculo ou determinação de valores, o reconhecimento da intensidade, a suposição prévia e o julgamento com base em certas probabilidades.

Seguindo assim para a capacidade de traduzir *subjetiva* e *objetivamente* a qualidade, por meio de indicadores que aferem e quantificam de forma padronizada, oferece-se uma abordagem prática para avaliar e aprimorar a Educação Superior. No entanto, a qualidade na Educação Superior permanece um tema dinâmico, influenciado por diversas perspectivas e sujeito a evoluções conforme as transformações sociais, econômicas e políticas.

Ao explorarmos a aplicação *subjetiva* e *objetiva* da qualidade na Educação Superior, torna-se evidente que esse é um conceito em constante evolução, moldado pelas nuances do ambiente educacional e pelas demandas da sociedade. A diversidade

de perspectivas destaca a complexidade inerente à busca por qualidade, especialmente em um contexto tão dinâmico quanto o da Educação Superior.

A aplicação subjetiva do conceito reflete interpretações individuais e contextuais, reconhecendo que diferentes partes interessadas podem ter visões distintas sobre o que constitui uma Educação Superior de qualidade. Isso ressalta a importância do diálogo e da colaboração entre as partes envolvidas para garantir uma compreensão abrangente alinhada com os objetivos educacionais.

Por outro lado, a tradução objetiva da qualidade por meio de indicadores quantificáveis fornece uma ferramenta valiosa para avaliação e monitoramento. A definição e o acompanhamento de métricas específicas oferecem uma base tangível para aprimorar práticas educacionais e garantir a prestação de serviços de qualidade.

Nesse sentido, a qualidade na Educação Superior não pode ser dissociada do contexto mais amplo da sociedade. As transformações sociais, as mudanças nas demandas do mercado de trabalho e as evoluções nas tecnologias impactam diretamente a definição e avaliação da qualidade educacional. A adaptação constante e a flexibilidade na abordagem da qualidade são essenciais para que as instituições possam atender de maneira eficaz às necessidades em constante mutação.

Em síntese, a complexidade e a dinâmica inerentes ao conceito de qualidade na Educação Superior exigem uma abordagem holística e flexível. A busca por qualidade não se limita a padrões fixos, mas sim a uma constante reflexão e adaptação às demandas e expectativas em evolução. A promoção da qualidade na Educação Superior deve ser um esforço colaborativo, envolvendo todas as partes interessadas, e um compromisso contínuo com a melhoria constante.

Portanto, diante desse desafio contínuo, é imperativo que as instituições de Educação Superior estejam dispostas a se adaptar, inovar e colaborar para garantir que a qualidade educacional não apenas atenda, mas antecipe as necessidades da sociedade e do mercado global. Essa postura proativa não apenas eleva o padrão de qualidade,

mas também contribui para a formação de profissionais capacitados a enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução.

5.2 A TRAJETÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DO SINAES E O CONCEITO DE QUALIDADE INSTITUCIONAL

Esta seção tem por objetivo apresentar o SINAES e sua trajetória para implementar e construir indicadores que determinem a qualidade de ensino no país, valorizando os aspectos indutores de instituições de ensino, cursos de graduação e desempenho dos estudantes.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (**PARU**), implementado em 1983, foi uma iniciativa pioneira no contexto da Educação Superior no Brasil. Surgiu em um período de significativas transformações no sistema educacional do país, com o objetivo de avaliar e monitorar as mudanças introduzidas nas universidades durante as reformas educacionais. A avaliação realizada pelo PARU não se limitava à mensuração de resultados acadêmicos, mas buscava compreender a eficácia das reformas implementadas, promovendo uma reflexão crítica sobre os rumos da Educação Superior. Embora o PARU não tenha se consolidado como um sistema nacional de avaliação e tenha sido desativado em 1984, apontou para a necessidade de reorganização do sistema de Educação Superior no Brasil. Posteriormente, iniciativas como a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (**CNRES**) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (**GERES**) foram criadas para impulsionar mudanças no sistema educacional, destacando a importância da autonomia universitária e da avaliação externa.

O surgimento do Exame Nacional de Cursos (**ENC**) em 1996, substituído posteriormente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004, marcou um importante avanço na avaliação da qualidade do ensino superior no país, embora também tenha enfrentado críticas e controvérsias. Em última análise,

essas iniciativas refletem uma busca contínua por aprimoramento e qualidade na Educação Superior brasileira.

A Avaliação das Condições de Ensino (**ACE**), implementada em 2003 pelo Ministério da Educação (MEC) como parte do SINAES, foi uma iniciativa voltada para oferecer uma análise detalhada da qualidade do Ensino Superior no Brasil. Ao contrário de avaliações anteriores que se concentravam apenas no desempenho dos alunos, o ACE avaliou a infraestrutura, as práticas pedagógicas, o corpo docente e a organização das Instituições de Educação Superior (IES). Com o objetivo de identificar pontos fortes e áreas para melhorias, o ACE proporcionou uma base para o aprimoramento das IES. O processo de avaliação envolveu comissões de especialistas que visitaram as instituições, analisando diversos aspectos, como instalações, laboratórios, bibliotecas, qualificação do corpo docente e satisfação dos alunos. Os relatórios resultantes dessas visitas ofereceram recomendações detalhadas para cada instituição, destacando tanto os pontos positivos quanto os que necessitavam de atenção. Embora enfrentasse desafios, como garantir consistência nas avaliações e superar a percepção de burocracia por parte das instituições, o ACE representou um avanço importante nas políticas de avaliação educacional no país. Sua abordagem holística e qualitativa reconheceu que a qualidade educacional depende de diversos fatores, não apenas do desempenho dos estudantes. Integrado posteriormente a outros métodos de avaliação no SINAES, o legado do ACE continua a influenciar as abordagens atuais à avaliação e ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil, contribuindo para uma cultura de avaliação e qualidade persistente até hoje.

O **Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES)** foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, segundo as diretrizes e premissas definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e coube ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), organizar todo processo.

A missão do SINAES é elevar a qualidade da Educação Superior, orientar o desenvolvimento e expansão de sua oferta, e promover de maneira contínua a eficácia

institucional e a excelência acadêmica e social. Destaca-se, ainda, pela sua missão de intensificar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior. Esse impulso é alcançado ao valorizar a missão pública, fomentar valores democráticos, cultivar o respeito à diversidade, consolidar a autonomia e preservar a identidade institucional.

Conforme estabelecido pelo Art. 2º da Lei 10.861/2004, ao conduzir a avaliação das instituições, cursos e desempenho dos estudantes, o SINAES deve garantir:

I – Avaliação institucional, tanto interna quanto externa, contemplando uma análise abrangente e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromissos sociais, atividades, finalidades e responsabilidades das instituições de Educação Superior e de seus cursos; II – A transparência e caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III – O respeito à identidade e diversidade de instituições e cursos; IV – A participação ativa do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de Educação Superior, bem como da sociedade civil por meio de suas representações. Parágrafo único. Os resultados da avaliação mencionada no caput deste artigo constituem referencial fundamental para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, abrangendo o credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior, a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação (Art. 2º da Lei 10.861/2004).

Esse sistema fundamenta-se em três processos primordiais: AVALIES, destinado à avaliação das instituições de Educação Superior; ACG, voltado à avaliação de cursos de graduação; e ENADE, dedicado à avaliação do desempenho de estudantes. Cada um desses processos é delimitado por três aspectos cruciais. Primeiramente, abrange um conjunto amplo de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES. Em segundo lugar, envolve o engajamento ativo de sujeitos, como professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa. Por fim, compreende processos avaliativos, tanto internos quanto externos, consolidando uma abordagem abrangente para a avaliação e aprimoramento contínuos da Educação Superior.

5.2.1 Avaliações institucionais – IES e Cursos de graduação

Quando abordamos a avaliação institucional, é fundamental ter em mente que ela ocorre em dois momentos distintos: a interna e a externa. Esta última, muitas vezes, é realizada por meio de visitas *in loco*. A avaliação interna, também conhecida como processo de autoavaliação institucional, representa um procedimento sistemático e reflexivo conduzido por uma instituição de ensino. Seu propósito é avaliar sua própria performance, identificando áreas de sucesso e oportunidades de aprimoramento. Esse processo engloba a coleta de informações e feedback de diversos *stakeholders* internos, tais como estudantes, professores, funcionários administrativos e gestores. A finalidade é analisar e melhorar a qualidade dos serviços e práticas da instituição.

O SINAES desempenhou um papel significativo ao estabelecer uma abordagem abrangente para avaliar as IES. Ele simplificou e aprimorou o processo de avaliação ao reorganizar as 10 dimensões originais em cinco eixos, proporcionando uma visão mais eficiente e abrangente da qualidade educacional e institucional.

É crucial familiarizarmo-nos com as dez dimensões para uma compreensão mais profunda da reorganização por eixo, ocorrida em 2017:

- **Dimensão I - Missão e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, aponta que a avaliação incide sobre a clareza e relevância da missão da instituição, bem como a eficácia do PDI em orientar o desenvolvimento futuro.
- **Dimensão II - Política para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão**, concentra-se nas políticas que direcionam as atividades acadêmicas, examinando a integração entre ensino, pesquisa e extensão.
- **Dimensão III - Responsabilidade Social da Instituição**, avalia o impacto social e as contribuições da instituição, além de sua relação com a comunidade e práticas de responsabilidade social.
- **Dimensão IV - Comunicação com a Sociedade**, destaca a transparência e a eficácia da comunicação institucional, analisando práticas de divulgação de informações e prestação de contas à sociedade.
- **Dimensão V - Política de Pessoal, Carreiras do Corpo Docente e Corpo Técnico-Administrativo**, indica que a avaliação incide sobre políticas relacionadas aos colaboradores da instituição.

- **Dimensão VI - Organização e Gestão da Instituição**, foca na eficácia das práticas organizacionais e de gestão, analisando a estrutura administrativa e o funcionamento geral da instituição.
- **Dimensão VII - Infraestrutura Física**, avalia as condições dos recursos físicos disponíveis, incluindo instalações, equipamentos e ambientes de aprendizagem.
- **Dimensão VIII - Planejamento e Avaliação, Desenvolvimento Institucional**, examina-se a efetividade dos processos de planejamento e avaliação, com foco no desenvolvimento institucional ao longo do tempo.
- **Dimensão IX - Política de Atendimento aos Estudantes**, abrange políticas e práticas de suporte aos estudantes, considerando assistência estudantil, acessibilidade e acolhimento.
- **Dimensão X - Sustentabilidade Financeira**, concentra-se na capacidade da instituição em garantir sua sustentabilidade financeira, analisando práticas de gestão financeira e investimentos.

Essas dimensões refletem a abordagem integral do SINAES na avaliação das Instituições de Educação Superior, promovendo uma visão abrangente e aprimorada do cenário educacional superior. Todo o processo de avaliação institucional perpassa por essas dimensões, visando abranger ao máximo o funcionamento da instituição.

A condução da autoavaliação institucional na Instituição de Educação Superior (IES) é atribuição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), um órgão institucional previsto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A CPA desempenha o papel de coordenar e articular as atividades de avaliação dentro da instituição, sendo responsável por conduzir o processo de autoavaliação. A CPA opera de maneira autônoma e participativa, engajando diversos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Seu papel fundamental é assegurar a efetividade e imparcialidade no processo de autoavaliação, promovendo uma avaliação abrangente e reflexiva da instituição.

O principal objetivo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) é promover uma análise reflexiva e crítica sobre a qualidade da instituição, de seus cursos e práticas educacionais, visando à melhoria contínua. A Autoavaliação Institucional realizada pela CPA abrange diferentes dimensões, tais como ensino, pesquisa, extensão, gestão,

infraestrutura, responsabilidade social, entre outras, conforme preconizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Dentre as atribuições da CPA, destacam-se a coordenação do processo de avaliação, responsável por todas as etapas, desde a elaboração do projeto até a divulgação dos resultados. Essa coordenação envolve a definição de metodologias, a elaboração de instrumentos de avaliação, o planejamento das atividades e a promoção de espaços para discussão e análise dos resultados. Além disso, a CPA busca o envolvimento ativo de diferentes segmentos da comunidade acadêmica, incluindo professores, estudantes, técnicos-administrativos, gestores e representantes da sociedade civil, visando a uma visão mais abrangente e representativa da realidade institucional.

A Comissão também se dedica à identificação de pontos fortes e fragilidades da instituição por meio da coleta e análise de dados, proporcionando informações valiosas para a tomada de decisões estratégicas e implementação de ações de melhorias. Para além dos requisitos regulatórios, a CPA desempenha um papel crucial ao fomentar uma cultura de avaliação contínua na instituição, conscientizando os membros da comunidade acadêmica sobre a importância do processo de autoavaliação para o aprimoramento constante da qualidade educacional.

A elaboração de relatórios é outra responsabilidade da CPA, consolidando os resultados da autoavaliação, apontando indicadores de desempenho, destacando boas práticas e propondo recomendações para enfrentar desafios identificados. Dessa forma, a CPA desempenha um papel estratégico na promoção da qualidade educacional, assegurando que a instituição esteja comprometida com a excelência, com a transparência e com a responsabilidade social. Seu trabalho contribui não apenas para atender às exigências normativas, mas, sobretudo, para construir uma instituição mais eficiente, eficaz e alinhada às expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade. Portanto, a autoavaliação institucional, coordenada pela CPA, é uma ferramenta estratégica que vai além do cumprimento de requisitos normativos, impulsionando a

instituição a alcançar padrões mais elevados de qualidade e promovendo uma cultura de avaliação, aprendizado e aprimoramento constante.

O processo de autoavaliação na Instituição de Educação Superior (IES) compreende, pelo menos, sete motivos fundamentais. Primeiramente, destaca-se a busca pela **melhoria contínua**, crucial para elevar a qualidade dos serviços e processos institucionais. Além disso, a **autoavaliação** desempenha um papel essencial no atendimento aos padrões de qualidade estabelecidos por órgãos reguladores, assegurando a conformidade às normativas vigentes. Outro aspecto relevante é o **engajamento da comunidade acadêmica**, envolvendo alunos, professores e funcionários no processo. Essa participação ativa promove um ambiente mais democrático e colaborativo. A **coleta e a análise de dados** durante a autoavaliação, por sua vez, proporcionam embasamento para a tomada de decisões estratégicas, orientando a alocação de recursos, o desenvolvimento de políticas educacionais e a implementação de práticas inovadoras. A **transparência e a prestação de contas** são aprimoradas por meio da divulgação dos resultados e dos planos de ação, evidenciando o compromisso da instituição com a responsabilidade perante seus *stakeholders* e a sociedade em geral. O **reconhecimento de boas práticas**, identificadas durante a autoavaliação, fortalece áreas de excelência, servindo como modelo para iniciativas em diferentes setores.

Por fim, a autoavaliação proporciona à instituição uma maior preparação para se adaptar a mudanças no ambiente educacional, tecnológico e social. Identificar tendências e desafios emergentes permite antecipação e adoção de medidas proativas. Assim, a autoavaliação institucional se revela não apenas como um requisito normativo, mas como uma ferramenta estratégica, dinâmica e participativa, impulsionando a instituição a atingir padrões mais elevados de qualidade e promovendo uma cultura de avaliação, aprendizado e aprimoramento constante.

No contexto das avaliações institucionais, é fundamental considerar as **avaliações externas**, as quais são organizadas e estruturadas em duas partes distintas. A Avaliação Institucional envolve três atos importantes: o primeiro refere-se à criação

de uma IES por meio do **credenciamento**, enquanto o segundo valida o processo por meio do **recredenciamento**. Além disso, o recredenciamento pode conferir um *upgrade* no *status* institucional, assegurando, por exemplo, a tão aguardada autonomia universitária. Este último ato inclui também a possibilidade de **transformação acadêmica**, elevando a instituição ao *status* de centro universitário ou universidade. Para cada um desses atos há um instrumento de avaliação específico, com indicadores e pesos distintos para cada processo, além do cumprimento do Art. nº 16⁴² e 17⁴³ do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, os quais determinam os critérios para essa finalidade.

O processo de credenciamento institucional segue um fluxo procedimental que envolve várias etapas, sendo uma delas a avaliação *in loco*. Essa avaliação resulta em um relatório elaborado pela comissão de avaliadores, detalhando as informações fornecidas pela IES e descrevendo a realidade constatada durante a visita. A partir desses dados, é

⁴² Art. 16. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como **centro universitário**, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos: I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

⁴³ Art. 17. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como **universidade**, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos: I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004; VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

gerado o indicador de qualidade denominado **Conceito Institucional (CI)**, que é categorizado em cinco níveis. Valores iguais ou superiores a três indicam uma qualidade satisfatória. A determinação do **CI** envolve a aplicação de um cálculo ponderado nos cinco eixos do Instrumento de Avaliação, que, por sua vez, reorganiza as dez dimensões do SINAES, conforme detalhado anteriormente nesta seção. No processo de credenciamento, o eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) possui um peso de 10, enquanto o eixo 2 (Desenvolvimento Institucional) é atribuído com um peso de 30. Cada um dos três eixos restantes (3-Políticas Acadêmicas, 4-Políticas de Gestão e 5-Infraestrutura) é ponderado com um peso de 20.

No ato de credenciamento e/ou transformação acadêmica, a geração do CI leva em consideração pesos atribuídos aos cinco eixos do instrumento de avaliação, sendo: eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) e 3 (Políticas Acadêmicas) recebem um peso de 10, enquanto os eixos 2 (Desenvolvimento Institucional) e 5 (Infraestrutura) têm um peso de 30. O eixo 4 (Políticas de Gestão) é ponderado com um peso de 20.

Importa considerar que no Art. 15 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, todas as IES privadas serão credenciadas com o *status* de Faculdade que indica a necessidade de ensino e não obrigatoriedade de pesquisa e extensão. Todavia, um ponto importante é que, com esse status, as IES não têm autonomia de criar e extinguir seus cursos de graduação, tampouco aumentar ou reduzir o número de vagas. Dessa forma, os grupos econômicos “escolhem” o melhor mercado para efetuar essas transformações acadêmicas e “facilitar” o seu crescimento em número de alunos. O Gráfico 3 Série histórica de IES no Brasil, por organização acadêmica demonstra bem esses números.

No contexto das visitas externas *in loco* para os cursos de graduação (licenciaturas, tecnológicos e bacharelados), após a integração das instituições de Educação Superior (IES) no Sistema Federal de Ensino, é imperativo obter autorização para iniciar as atividades. Posteriormente, os cursos passam pelo processo de reconhecimento, conferindo à IES a prerrogativa de conceder diplomas aos graduados.

Em conformidade com a legislação vigente, as instituições estão sujeitas a avaliações periódicas visando à renovação do reconhecimento, um requisito fundamental para garantir a continuidade de suas ofertas educacionais. Nesse contexto, o ENADE e seus indicadores desempenham um papel crucial ao agilizar esse processo.

Cada um desses atos possui procedimentos distintos, sendo orientados por dois instrumentos específicos: 1. Autorização e 2. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Importa destacar que esses mesmos instrumentos são aplicados tanto para cursos presenciais quanto para cursos a distância.

Os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação seguem um fluxo processual composto por diversas etapas, culminando na avaliação *in loco*. Este processo resulta na elaboração de um relatório pela comissão de avaliadores, no qual são registradas as informações apresentadas pelo curso em relação à realidade observada durante a visita. A partir desses dados, é gerado o indicador de qualidade do curso, denominado **Conceito de Curso (CC)**, que é classificado em cinco níveis. Para o CC, são emitidos conceitos de 1 a 5. O conceito 5 indica que o curso é referência na sua área, o 4 demonstra um nível elevado de qualidade e o 3 informa que o curso atende ao padrão de qualidade para o funcionamento. Os conceitos 1 e 2 mostram que o curso apresenta fragilidades e que não atende às condições necessárias ao funcionamento.

No contexto dos processos de **autorização** de cursos para Instituições de Educação Superior (IES) e/ou cursos como Medicina, Direito, Odontologia, Enfermagem e Psicologia, conforme estipulado pelo art. 41 do Decreto N 9.235, de 15 de dezembro de 2017⁴⁴, a determinação do CC envolve o cálculo ponderado das três dimensões do instrumento de avaliação. Para esse propósito, a Dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) é atribuída com um peso de 40, a Dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial)

⁴⁴ Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

recebe um peso de 20, e a Dimensão 3 (Infraestrutura) é ponderada com um peso de 40.

Nos processos de **reconhecimento e renovação de reconhecimento**, o cálculo empregado para determinar o CC leva em consideração pesos atribuídos às três dimensões do instrumento de avaliação. Para esses procedimentos, a Dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) recebe um peso de 30, a Dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) é atribuída com um peso de 40, e a Dimensão 3 (Infraestrutura) é ponderada com um peso de 30.

Importa destacar que as visitas *in loco* desempenham um papel fundamental no processo de avaliação das IES e dos cursos no Brasil. Essas visitas, muitas vezes vinculadas ao Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) conduzida pelo INEP, autarquia do MEC, envolvem três dias de análise por parte de três avaliadores do BASis para processos de credenciamento e credenciamento de IES e dois avaliadores ao longo de três dias para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, de ambas modalidades.

Portanto, as avaliações externas *in loco* resultam em indicadores de qualidade institucional, o **conceito institucional (CI)**, e de curso, o **conceito de curso (CC)**.

5.2.2 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE

O ENADE é um dos pilares do SINAES no Brasil. Instituído pela Lei nº10.861 em 14 de abril de 2004, ele examina o quanto os alunos absorveram dos conteúdos programáticos, competências e habilidades necessárias para sua formação geral e profissional, além de avaliar seu nível de atualização sobre a realidade brasileira e mundial. Desde 2004, o ENADE é aplicado pelo INEP/MEC e é parte integral do SINAES. Esses componentes trabalham juntos para fornecer uma visão detalhada da qualidade dos cursos e das instituições de Educação Superior no país. Os resultados do ENADE,

combinados com as respostas ao Questionário do Estudante, contribuem para a formulação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

O objetivo do questionário é coletar informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos. Esses dados são cruciais para entender os resultados dos concluintes e para auxiliar na avaliação dos cursos de graduação e das instituições de Educação Superior.

A prova inclui questões de formação geral, com 10 perguntas (8 de múltipla escolha e 2 discursivas), e componentes específicos do curso, com 30 questões (27 de múltipla escolha e 3 discursivas). O objetivo é fornecer uma medida abrangente da qualidade educacional e ajudar na criação e implementação de políticas de melhoria para a Educação Superior no país. É importante destacar que **o ENADE não tem por foco a avaliação de alunos individualmente**, mas, sim, avaliar a qualidade de determinados cursos de graduação a partir da média padronizada dos resultados do grupo de alunos neles matriculados.

A inscrição no ENADE é obrigatória para alunos ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia que estão vinculados às áreas de avaliação do exame. Todavia, apenas os concluintes realizam a prova⁴⁵. A regularidade do estudante em relação ao ENADE é registrada em seu histórico escolar.

O Ciclo Avaliativo do ENADE, perfazendo três anos, define quais áreas de conhecimento e cursos serão avaliados. As áreas para bacharelado e licenciatura são derivadas da tabela do CNPq, enquanto os eixos tecnológicos seguem o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) do MEC. De acordo com o INEP/MEC, o ciclo trienal é organizado e estruturado da seguinte forma:

⁴⁵ A mudança no ENADE a partir de 2011, de uma abordagem amostral para uma abordagem censitária, representou uma transformação significativa na metodologia do exame. Enquanto a abordagem amostral aplicava a prova a um grupo selecionado de estudantes ingressantes e concluintes, a abordagem censitária expandiu a aplicação do exame para incluir todos os estudantes concluintes de cada curso de graduação avaliado.

Ano I: Cursos bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins; Cursos bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo; **Cursos Superiores de Tecnologia** nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

Ano II: Cursos bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins; **Cursos bacharelado** nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; **Cursos Superiores de Tecnologia** nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial. **Cursos de licenciatura** nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes.

Ano III: Cursos bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas; **Cursos Superiores de Tecnologia** nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Quanto ao cálculo da nota do ENADE, é necessário compreender apenas que as questões de formação geral correspondem a 25% e a parte de conhecimento específico corresponde a 75% da nota do indicador.

As questões de formação geral buscam avaliar as competências e habilidades que ultrapassam os limites da formação profissional específica, abrangendo conhecimentos e habilidades relevantes para a compreensão e atuação na realidade contemporânea. Essas competências são vitais em um contexto de rápida evolução social e tecnológica, em que a capacidade de adaptação e a compreensão de questões globais se tornam cada vez mais importantes.

Por outro lado, os componentes específicos são direcionados para as particularidades de cada área de conhecimento, contemplando as competências, habilidades e o conhecimento técnico esperado dos egressos. Esses componentes avaliam não só o domínio de conteúdos específicos do curso, mas também a capacidade de aplicar tais conhecimentos em situações práticas, refletindo diferentes níveis de complexidade e realismo.

Os detalhes das competências, habilidades e conhecimentos avaliados são estipulados em editais específicos do ENADE, que fornecem as diretrizes da prova. Esses editais são fundamentais para que instituições de Educação Superior e estudantes compreendam os critérios de avaliação e possam se preparar adequadamente para o exame.

É importante considerar que a relevância das diretrizes das provas ENADE vai além da simples estruturação de um exame de avaliação. Elas desempenham um papel crítico na atualização e alinhamento do currículo universitário às demandas e evoluções contemporâneas. Considerando que muitas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação são originárias do início dos anos 2000, a necessidade de revisão e atualização é evidente para manter a Educação Superior em sintonia com os avanços tecnológicos, as mudanças no mercado de trabalho e as novas expectativas sociais.

Nesse contexto, as diretrizes das provas ENADE funcionam como um importante indicativo das competências e habilidades que são valorizadas e requeridas pelo MEC. Elas podem servir de base para uma reflexão crítica sobre as ementas e os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. As instituições de Educação Superior podem utilizar as informações dessas diretrizes para realizar ajustes nos conteúdos programáticos, nas metodologias de ensino e nas práticas pedagógicas, com o objetivo de garantir uma formação que esteja alinhada com os padrões atuais de qualidade e relevância profissional. Portanto, as diretrizes de prova do ENADE não deveriam ser vistas apenas como requisitos para uma prova, mas sim como orientações estratégicas para o aprimoramento constante da Educação Superior. Isso assegura que a formação acadêmica acompanhe o ritmo das inovações e transformações globais, capacitando os estudantes a contribuir significativamente para o avanço de suas áreas e para o desenvolvimento da sociedade.

Por fim, as aplicações do ENADE tiveram início em 2004, sucedendo as experiências com provas de larga escala ocorridas entre 1995 e 2003 com a aplicação do Provão. O desafio enfrentado foi o estabelecimento de parâmetros para a avaliação externa de cursos e IES, demandando uma quantidade expressiva de avaliadores que

precisavam ser capacitados. Além disso, foi necessário construir instrumentos que deveriam ser formulados, pré-testados e reformulados, e criar logísticas que contemplassem visitas *in loco* para todas as instituições e cursos de nível superior. Portanto, no período de 2004 a 2007, o ENADE assumiu a centralidade de todo o processo de avaliação, assim como ocorria na época do Provão, com apenas postagens no sistema eMec de relatórios de autoavaliação sem feedback sistematizado (Verhine, 2010).

Outro ponto de crítica é o impacto potencial do ENADE na autonomia das instituições de ensino. Embora a prova do ENADE atenda aos saberes exigidos pelas DCNs, muitas IES se sentem restringidas pelos critérios e diretrizes do exame, o que pode limitar sua capacidade de inovar ou adaptar seus currículos e métodos de ensino às necessidades específicas de seus estudantes e contextos. Há também questões sobre a qualidade e relevância do teste, com críticos questionando se o exame realmente avalia as competências e habilidades necessárias para os graduandos em campos que estão em constante evolução. Afinal, existem cursos com DCNs desatualizadas há mais de 20 anos.

O uso dos resultados do ENADE também é um tema controverso. Enquanto alguns veem o exame como uma ferramenta valiosa para a melhoria da qualidade educacional, outros acreditam que ele sirva mais como um mecanismo de classificação e marketing, sem contribuir efetivamente para melhorias reais no ensino. Como lembra Dias Sobrinho (2003), “avaliar a qualidade implica, necessariamente, uma tomada de posição que pressupõe uma escolha de um sistema valorativo, dentre vários outros possíveis, num determinado meio social”.

Além disso, a preocupação com a equidade é evidente, pois há um temor de que o ENADE possa perpetuar desigualdades, beneficiando estudantes de instituições mais ricas e com mais recursos. A falta de feedback concreto e oportuno baseado nos resultados do ENADE também é vista como um obstáculo para instituições e alunos que buscam entender e melhorar seu desempenho.

O uso dos resultados do ENADE também é um tema controverso. Enquanto alguns veem o exame como uma ferramenta valiosa para a melhoria da qualidade educacional, outros acreditam que ele serve mais como um mecanismo de classificação e marketing, sem contribuir efetivamente para melhorias reais no ensino

Um outro ponto de crítica é o impacto potencial do ENADE na autonomia das instituições de ensino. Muitas se sentem restringidas pelos critérios e diretrizes do exame, o que pode limitar sua capacidade de inovar ou adaptar seus currículos e métodos de ensino às necessidades específicas de seus estudantes e contextos. Há também questões sobre a qualidade e relevância do teste, com críticos questionando se o exame realmente avalia as competências e habilidades necessárias para os graduandos em campos que estão em constante evolução.

Apesar das críticas e desafios enfrentados pelo ENADE, é importante reconhecer o potencial positivo que a avaliação pode trazer para a Educação Superior. Afinal, ele pode atuar como um catalisador para o comprometimento e aprimoramento contínuo de cursos e instituições. Ao serem avaliados, os cursos e seus colegiados são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscar desenvolver aulas mais eficazes e procedimentos mais competentes. Esse processo de autoavaliação e ajuste é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Todavia, há indícios de que os relatórios emitidos por curso/IES do ENADE pouco são explorados para nortear as melhorias contínuas dos cursos de graduação.

O MEC atribui às IES o papel de gerenciamento da inscrição e comunicação aos alunos sobre os procedimentos ENADE, o que envolve o papel do exame, responsabilidades, prazos e locais de prova. Essa prática evidencia que a realização do ENADE constitui uma oportunidade significativa para avaliar a interação entre o aluno e a IES ao longo de seu percurso formativo visto que, em alguns casos, o aluno entende que o ENADE pode ser uma oportunidade de “vingança” para com a IES. Ou ainda, participam do exame de forma apressada, apenas para evitar as sanções que possam impedir sua colação de grau, sem a consciência necessária sobre a relevância social do ENADE. De acordo com Verhine (2010), em vez de encarar o exame como uma punição

(individual e coletiva), o aluno deveria entender sua participação como uma contribuição social, uma das responsabilidades que compõem a cidadania.

O ENADE pode atuar como um catalisador para o comprometimento e aprimoramento contínuo de cursos e instituições. Ao serem avaliados, os cursos e seus colegiados são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscar desenvolver aulas mais eficazes e procedimentos mais competentes. Considerando as críticas acima mencionadas, fica evidente a necessidade de um diálogo contínuo e de esforços para aprimorar o ENADE, garantindo que o exame sirva efetivamente seu propósito de promover a qualidade e a relevância da Educação Superior.

5.2.3 Indicador de Diferença entre o desempenho Observado e Esperado (IDD)

Desde o início de sua implementação em 2004 até 2010, o ENADE adotou uma metodologia de amostragem para selecionar os alunos ingressantes e concluintes dos cursos que estavam sob avaliação. Os ingressantes, geralmente no final do primeiro ano de graduação, e os concluintes, no último ano, eram submetidos à mesma prova, possibilitando uma comparação inicial entre o início e o fim do percurso acadêmico dos estudantes. Esta abordagem tinha como objetivo medir o valor agregado pelo curso de graduação ao desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante.

Na primeira edição do ENADE em 2004, o INEP adotou um método rudimentar para calcular o indicador de valor agregado, baseando-se simplesmente na diferença média entre os desempenhos dos estudantes ingressantes e concluintes. Em 2005, com o objetivo de refinar essa avaliação, foi criado o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD).

Assim, o IDD foi criado como uma ferramenta sofisticada e valiosa para apresentar o impacto dos cursos de graduação no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Ele oferece uma maneira de olhar além das notas de entrada dos alunos e avaliar o efeito real do ensino e do ambiente educacional. No entanto, como qualquer

indicador, ele tem limitações e deve ser interpretado com cuidado e em conjunto com outras medidas de qualidade educacional (Verhine; Dantas, 2009).

A partir de 2014, o cálculo do IDD passou a ocorrer individualmente para cada participante do ENADE, tendo como base os resultados do desempenho do estudante participante do ENEM, o qual é recuperado a partir do número do CPF na base de dados.

De acordo com as Notas Técnicas, as informações necessárias para cálculo do IDD seguem da seguinte forma:

O cálculo do IDD, realizado por código de curso, leva em consideração as seguintes informações: a) número de estudantes concluintes participantes no ENADE com resultados válidos, aqui denominados "participantes"; b) desempenho geral dos estudantes participantes no ENADE; c) desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática e suas Tecnologias; d) número de participantes no ENADE com nota do Enem recuperada para o cálculo do IDD.

De acordo com a NOTA TÉCNICA Nº 17/2018/CGCQES/DAES para cálculo do IDD,

Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições: a) Possuir no mínimo 2 (dois) estudantes participantes do ENADE com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores; b) Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes participantes do ENADE com dados recuperados da base de dados do Enem.

Vale acrescentar que a estimação do IDD é baseada em equações de regressão múltipla, levando em conta não apenas o desempenho dos ingressantes, mas também o nível de instrução de seus pais e o grau de seletividade do curso (medido por meio da relação ingressantes/concluintes). Os resultados foram divulgados em forma de conceito (de 1 a 5), utilizando a norma como referência. Assim, o meio da escala, ou seja, o conceito 3, sempre agrega a maioria dos casos. É importante reconhecer que o conceito ENADE e o conceito IDD medem dimensões diferentes, pois o primeiro indica o nível médio de desempenho dos alunos do curso e o segundo estima o nível médio da aprendizagem que o curso acrescentou em relação ao ganho que se espera ao considerar o perfil de seus ingressantes. Assim, cursos com um desempenho médio

que é alto no ENADE podem ter um IDD baixo, pois, embora alto, o desempenho médio pode estar aquém daquilo indicado pelo perfil de seus ingressantes. Os dois conceitos oferecem informações valiosas e, por isso, a divulgação dos dois é importante.

5.2.4 Conceito Preliminar de Curso (CPC)

Conforme o Art.4 da Lei do SINAES, a avaliação de cursos ocorre por dois procedimentos principais: Conforme o Art.4 da Lei do SINAES, a avaliação de cursos ocorre por dois procedimentos principais: O **Conceito Preliminar de Curso (CPC)** e a *Visita in loco*, que resulta no Conceito de Curso (CC). O CPC foi estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 4 de 5 de agosto de 2008 e reafirmado na Portaria nº 40/2007, editada em 2010. Ele integra os resultados do ENADE e complementa a avaliação fornecida pelo Indicador de IDD. Além do desempenho dos alunos no ENADE e do IDD, o CPC considera outros componentes, como infraestrutura e qualificação do corpo docente.

A legislação do SINAES também exige que todos os cursos de graduação passem por uma avaliação presencial periódica feita por uma comissão de especialistas. Considerando a vasta quantidade de cursos a serem avaliados, o INEP concluiu que seria inviável realizar todas as visitas necessárias, levando ao desenvolvimento e instituição do CPC como uma solução mais gerenciável. Como no ENADE e no IDD, os resultados do CPC são apresentados de acordo com uma escala de 1 a 5, baseado na curva normal. Cursos com CPC menor que 3 são obrigados a receber uma visita *in loco*, enquanto aqueles com conceito 3⁴⁶ ou superior têm seu CPC automaticamente confirmado.

O CPC é calculado com base em informações já disponíveis nos sistemas educacionais, atribuindo uma nota para cada curso (exceto aqueles que ficaram "sem conceito" no ciclo avaliativo). Ele é composto por 20% da nota do ENADE, 15% dos

⁴⁶ Importante considerar que anualmente ao informar os indicadores de qualidade, o INEP lança nota técnica informando os cursos que independente do conceito haverá visita *in loco*.

insumos do questionário ENADE, 35% do IDD e 30% dos insumos do Censo da Educação Superior.

Criamos a **Figura 5** Composição do CPC com o objetivo de ilustrar de maneira didática a composição desse indicador, facilitando a compreensão de sua estrutura. Por meio desta figura, torna-se evidente a distribuição percentual dos componentes que formam o CPC.

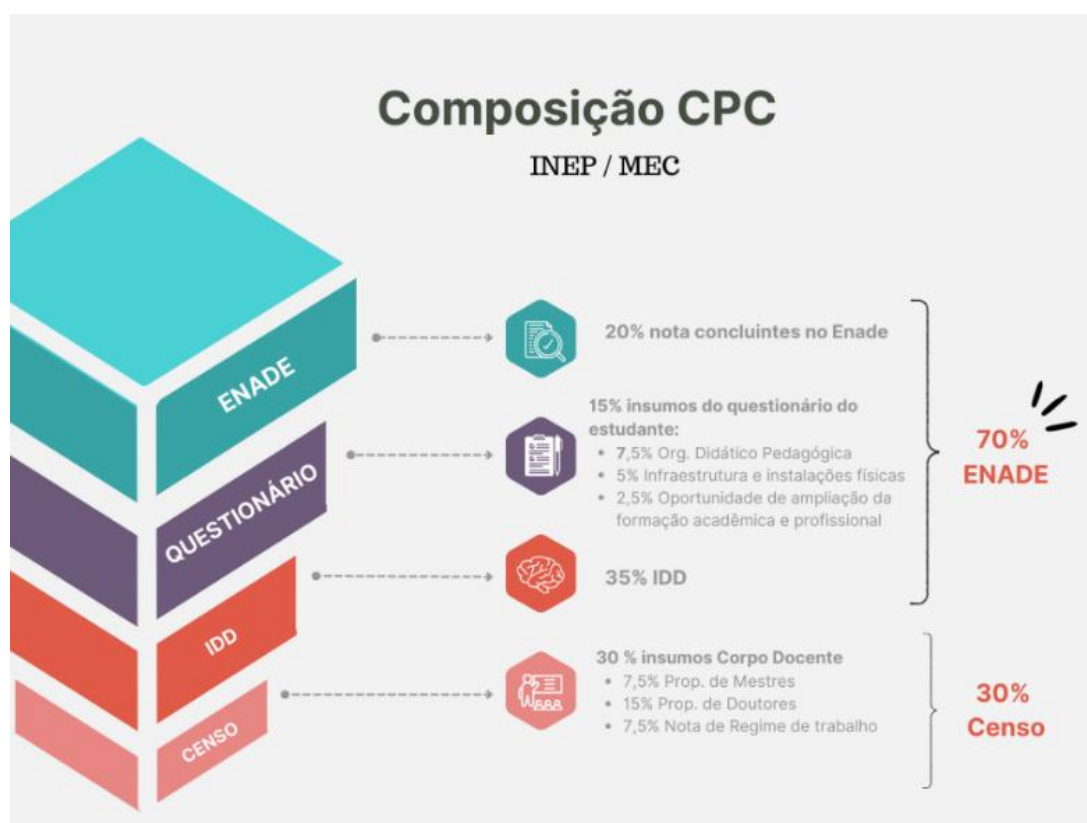


Figura 5 Composição do CPC

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nesse contexto, a preocupação com o ENADE está para ALÉM de simplesmente o aluno participar da prova, está afeito também em saber fazer gestão dos insumos que compõem a nota do CPC uma vez que este indicador agrega um conjunto de informações de fontes distintas.

Como os outros indicadores do SINAES, o CPC é sujeito a críticas por tornar a avaliação excessivamente quantitativa e por reduzir o valor da visita *in loco*. Uma das críticas principais é sobre peso dado aos resultados do ENADE (nota na prova + IDD), que é considerado excessivo (70%). Isso, na opinião de alguns autores, viola a concepção original do SINAES, que buscava considerar os três pilares: instituição, curso e estudante (Dias Sobrinho, 2008; Polidori, 2009; Verhine, 2010). Essa mesma crítica se aplica também ao Índice Geral de Cursos, que como será visto na próxima seção, é construído a partir do CPC para avaliar a IES como um todo.

5.2.5 Índice Geral de Cursos (IGC)

O Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC) é outra inovação importante instituída pela Portaria Normativa nº 12 de 05 de setembro de 2008. Seu cálculo é realizado anualmente e considera diversos pontos:

- 1.média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
- 2.média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
- 3.distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*. (INEP, 2018)

Muitos especialistas tecem críticas ao IGC, argumentando que esse indicador contribui para a criação de *rankings* de instituições de Educação Superior (IES). No entanto, questiona-se o valor desses *rankings*, especialmente quando são legitimados pelo Estado. No entanto, vale ressaltar que responsabilizar exclusivamente o IGC pela produção dessas práticas no contexto brasileiro não parece coerente, uma vez que foi a própria Lei n.º 10.861/2004 que demandou a classificação de todas as IES e cursos em uma escala única de cinco níveis (Verhine, 2010).

Para melhor visualização da composição do IGC, propomos a **Figura 6**:

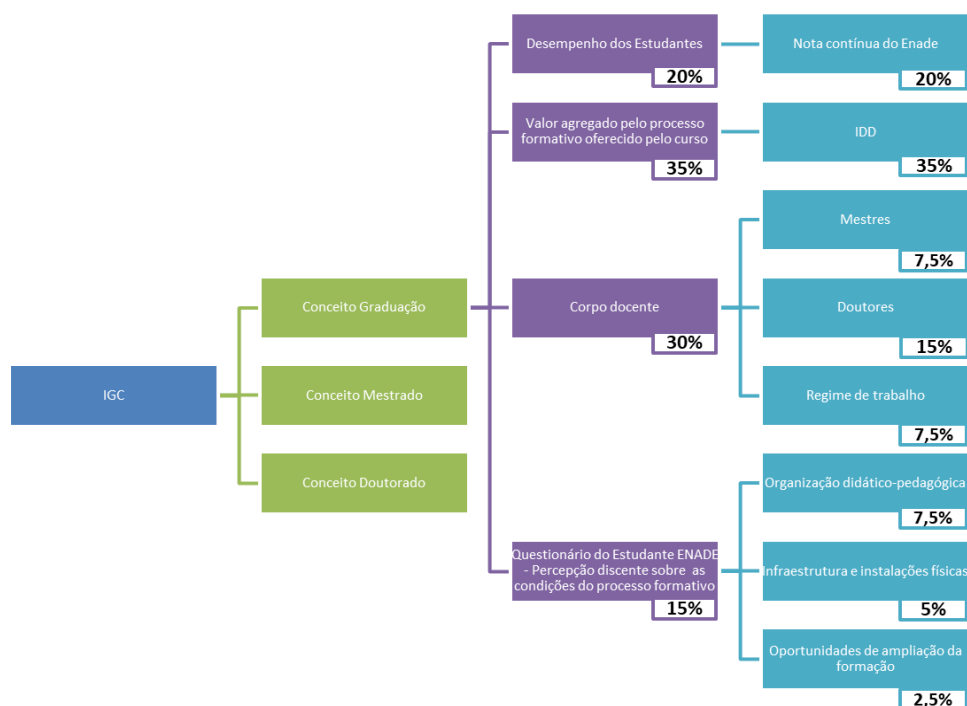


Figura 6 Insumos para composição do IGC

Fonte: Elaboração da autora com base na Portaria INEP/MEC

Um dos desafios mais significativos no cenário educacional atual reside na maneira como os indicadores são empregados, especialmente no âmbito do *marketing* institucional, que os utiliza como troféus para promover seus cursos. Devido à facilidade de cálculo, divulgação e compreensão, esses indicadores adquiriram uma importância maior do que inicialmente prevista pelos seus idealizadores (Verhine, 2015). Entretanto, acreditamos que, após quinze anos de experiência na elaboração desses indicadores, os quais foram testados e endossados, como o ENADE, IDD, CPC e IGC, junto com seus respectivos insumos, representam inovações que conseguem abordar eficazmente os desafios propostos pela Lei do SINAES em sua concepção inicial.

O ENADE oferece uma avaliação direta do desempenho dos estudantes, o IDD destaca o valor agregado ao longo do processo de formação, o CPC concentra-se na

avaliação específica dos cursos, enquanto o IGC proporciona uma visão abrangente do desempenho institucional. A **Figura 7** ilustra como esses indicadores compõem o IGC.

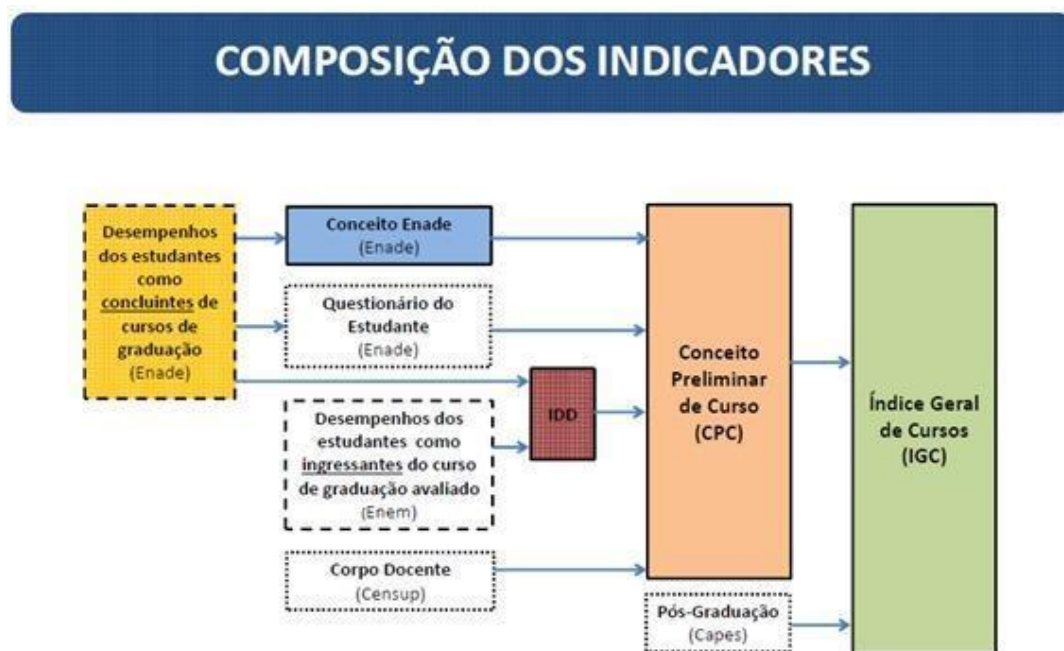


Figura 7 Composição dos indicadores do IGC

Fonte: Hoper Educação, 2021

Ao integrar essas perspectivas, obtemos uma visão mais completa e equilibrada da qualidade educacional, considerando tanto as especificidades de cada curso quanto o ambiente institucional mais amplo. Ainda que existam as críticas, esses indicadores ainda são relevantes e únicos para avaliar o desempenho de alunos, cursos e IES. A coexistência desses indicadores permite uma avaliação mais holística, abordando aspectos diversos que contribuem para a qualidade da Educação Superior.

Portanto, ao explorar e comparar esses indicadores, não apenas reconhecemos seu papel fundamental na avaliação educacional, mas também destacamos a evolução e adaptação constante desses instrumentos para atender às demandas dinâmicas do sistema de Educação Superior no Brasil. Essa reflexão contínua e ajustes periódicos fortalecem a confiabilidade e relevância desses indicadores, consolidando-os como

ferramentas essenciais para promover a excelência e a melhoria contínua na Educação Superior do país atualmente.

Essa pesquisa focaliza um setor específico: o da educação privada com fins lucrativos, caracterizada por sua alta profissionalização e uso de inteligência estratégica como instrumento analítico decisório. Instituições nesta categoria são administradas por líderes que precisam se adaptar constantemente, navegando por um ambiente de inovação e incerteza onde mudanças são iminentes. Elas necessitam, portanto, de parâmetros robustos para aferir a eficácia de seus processos de ensino-aprendizagem e gestão. Os indicadores de qualidade estabelecidos pelo SINAES oferecem uma metodologia detalhada que integra elementos qualitativos e quantitativos numa escala de 1 a 5.

As análises qualitativas são realizadas em duas fases distintas: visitas *in loco* por especialistas que produzem relatórios detalhados para cada dimensão e eixo avaliado; e relatórios de autoavaliação anuais elaborados pelas comissões de avaliação interna de cada IES, promovendo autonomia e inclusão de todos os envolvidos no processo educativo.

Por outro lado, as análises quantitativas são representadas pelos indicadores ENADE, CPC, IDD e IGC. Estes foram desenvolvidos para medir e comparar a qualidade dos cursos e instituições em âmbito nacional, influenciando diretamente na expansão e na qualidade da Educação Superior no Brasil.

Apesar das críticas que possam existir em relação a esses indicadores propostos pelo SINAES/INEP/MEC, não há alternativas consolidadas que possam guiar de forma eficaz a qualidade acadêmica e institucional na Educação Superior brasileira. Portanto, é essencial reconhecer que esses indicadores não servem apenas para fins acadêmicos, mas também atuam como ferramentas vitais na gestão acadêmica e institucional. Nesse contexto, a análise dos indicadores de qualidade do SINAES torna-se particularmente relevante após fusões de grandes grupos econômicos, como a ocorrida entre a KROTON e a ANHANGUERA, criando o maior conglomerado educacional do mundo em termos de

número de alunos e EBITDA⁴⁷. Avaliar como esses indicadores refletem a qualidade acadêmica e institucional nesse novo cenário é fundamental para entender as dinâmicas e tendências no setor.

No capítulo seguinte, abordaremos a questão metodológica da pesquisa, considerando os processos, procedimentos e instrumentos utilizados para levantar e analisar os dados pertinentes. Nesse contexto, a discussão dos indicadores quantitativos do SINAES será retomada, no seu sentido operacional, sendo eles as principais variáveis do estudo.

⁴⁷ Sigla em inglês para Earnings before interest, taxes, depreciation and amortization. Em português, “Lucros antes de juros, impostos, depreciação e amortização”. É um indicador utilizado para avaliar empresas de capital aberto.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo destaca a utilização da metodologia quantitativa como elemento essencial da abordagem metodológica da pesquisa. Os métodos quantitativos fornecem uma compreensão mais rica e completa dos fenômenos em análise. Além disso, representam uma combinação das ciências matemáticas, estatísticas e computacionais (Siqueira, 2011). Ao integrar dados numéricos, a pesquisa se beneficiou de uma visão mais ampla, capturando a dimensão mensurável que os indicadores revelam.

Na pesquisa educacional brasileira, há uma notável escassez de estudos que empregam metodologias quantitativas, exceto em análises de rendimento escolar. Isso persiste apesar da falta de ênfase em métodos quantitativos na formação de educadores e pesquisadores por mais de duas décadas (Gatti, 2004). Essa lacuna na pesquisa contrasta com a necessidade de compreender questões educacionais complexas por meio de dados quantitativos.

A dificuldade de pesquisadores da área de ciências humanas em lidar com dados estatísticos também afeta a habilidade de realizar leituras críticas de pesquisas que utilizam dados numéricos, levando a uma tendência de aceitar acriticamente esses dados, criticá-los sob o rótulo do tecnicismo ou rejeitá-los por preconceitos ideológicos (Gatti, 2004).

Ao final do Capítulo 6, o leitor deverá ter uma compreensão clara e abrangente da abordagem metodológica da pesquisa, incluindo como os dados foram coletados e analisados, a indicação das variáveis específicas que foram examinadas.

6.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA QUANTITATIVA

A abordagem sobre fusões e aquisições requer uma análise estratégica e pautada em dados históricos, haja vista o alto volume de dados divulgados pelos órgãos oficiais. O Brasil possui uma política de geração de indicadores que favoreceu a análise histórica e permite a quantificação de dados com o uso de estatísticas para a formulação de fatos e descoberta de padrões. De acordo com Falcão (2000, p. 232) a ideia de quantificação “abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho”.

Como estabelecido no Capítulo 1 desta tese, o problema de pesquisa proposto foi: **Quais as repercussões de fusões e aquisições (F&A) envolvendo grupos do setor privado da Educação Superior brasileira na qualidade acadêmica das instituições contempladas?**

A partir desse problema, os objetivos da investigação foram estabelecidos. O **objetivo geral** foi analisar como a formação do grupo econômico, oriundo da fusão dos grupos KROTON e Anhanguera Educacional, de educação superior privada com fins lucrativos repercutiu na qualidade acadêmica das instituições envolvidas, a partir da oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2011 a 2017. Os **objetivos específicos**, por sua vez, foram:

1. analisar como as políticas públicas possibilitaram a consolidação da Educação Superior privada com fins lucrativos no Brasil.
2. contextualizar o fenômeno de formação de grupos econômicos de Educação Superior no Brasil e seus reflexos na qualidade acadêmica e institucional, à luz do SINAES.
3. descrever a performance dos indicadores de qualidade acadêmica de instituições mantidas por Grupos Econômicos com fins lucrativos.
4. construir um banco de dados, de fácil manipulação, que seja útil para pesquisadores que buscam desenvolver, no futuro, investigações sobre a qualidade da Educação Superior no Brasil.

Para alcançar seus objetivos, o estudo focalizou na fusão do grupo ANHANGUERA & KROTON, selecionado por ser hoje o maior grupo econômico privado de Educação Superior brasileira. O estudo abrangeu os ciclos pré e pós-fusão, oficializada em 14 de maio de 2014 pelo CADE, sendo definidos de 2011-2013 (pré-fusão) e 2015-2017 (pós-fusão). Destaca-se que, para a pesquisa, foram consideradas as IES ANHANGUERA, no período 2011 a 2013, que passaram a compor o KROTON no período 2015 a 2017 e que possuísem todos os indicadores de qualidade no período nos dois ciclos trienais, de forma que conseguíssemos analisar comparativamente a evolução da sua qualidade, conforme mensurado pelos indicadores do SINAES. Assim, a pesquisa examinou um total de 48 IES, considerando apenas o código da IES a não a mudança de denominação. As IES contempladas abrangeram 01 universidade, 06 centros universitários e 41 faculdades.

A trajetória de desenvolvimento da pesquisa perpassou por diferentes abordagens teórico-metodológicas que permitiram a construção e validação das hipóteses, desde um estudo exploratório profundo sobre a legislação brasileira, políticas educacionais e a dinâmica socioeconômica que envolveu as fusões e aquisições de IES brasileiras.

A etapa de **estudo exploratório** foi fundamental para dar suporte teórico para a compreensão do fenômeno, uma vez que a dinâmica de F&A é uma realidade muito recente no Brasil e sabe-se muito pouco sobre os impactos acadêmicos dessas operações. Por isso, esse levantamento permitiu desvelar interpretações, perspectivas e contextos intrincados que não poderiam ser plenamente capturados por métodos estritamente quantitativos.

Em que pese a pesquisa ser realizada no âmbito educacional, *locus* de pesquisa tradicionalmente qualitativa (Lüdke; André, 1986; Brito, 2021), decidiu-se pela incorporação da **abordagem quantitativa**. Essa decisão foi motivada porque acredita-se que a análise de indicadores educacionais, de forma combinada com intencionalidade pedagógica para identificação de padrões, tendências e relações entre variáveis, pode levar a um estudo exequível e também suficientemente aprofundado no atendimento

aos objetivos estabelecidos. A **coleta de dados** foi realizada de forma interativa em diferentes portais, num processo de idas e voltas com a inclusão de mais dados e variáveis até se alcançar as conclusões, de acordo com a dinâmica sugerida por autores como Chizzotti (2018) e Haguete (1997).

Inicialmente, a abordagem não apenas buscou compreender as nuances legais da educação brasileira no período de 2011 a 2017, mas também lançou luz sobre a dinâmica socioeconômica e iniciativas governamentais que permearam as transações econômicas de F&A. À medida que a pesquisa avançou, uma abordagem quantitativa foi marcada pela minuciosa análise dos indicadores de qualidade do Educação Superior, proporcionando uma visão numérica e objetiva do cenário em estudo. Essa fase permitiu a identificação de tendências, padrões e relações estatísticas relevantes, fornecendo um alicerce sólido para a formulação de conjecturas e recomendações contextualizadas no âmbito das fusões e aquisições nas IES brasileiras com fins lucrativos.

6.2 METODOLOGIA DA ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Os primeiros passos da etapa de análise de dados da pesquisa quantitativa iniciaram com a organização de dados estatísticos para aprofundar a compreensão da dinâmica evolutiva dos indicadores, adentrando na complexa composição dos indicadores de qualidade acadêmica no cenário educacional brasileiro. Como coloca Chizzotti (2018), a análise dos dados “supõe a quantificação dos eventos para submetê-los à classificação, mensuração e análise. Seu objetivo é propor uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada”.

Nesse sentido, para abordar os objetivos do estudo por meio de indicadores mensuráveis e classificáveis, foram adotados os dados públicos e oficiais divulgados pelo INEP/MEC, com base no levantamento realizado no âmbito do SINAES. Resumindo

informação postas no capítulo anterior, vamos explorar a relevância e as implicações de cada **indicador** escolhido para essa análise:

a) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

- O ENADE avalia o conhecimento e competências dos estudantes em relação ao conteúdo programático do curso.
- A análise desse indicador pode revelar como as mudanças pós-fusão afetaram diretamente a qualidade da aprendizagem e o desempenho dos estudantes.

b) Conceito Preliminar de Cursos (CPC)

- Leva em conta variáveis como desempenho no ENADE, corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos.
- Alterações no CPC podem indicar como novas políticas e investimentos pós-fusão estão impactando a qualidade geral do curso de Pedagogia.

c) Índice Geral de Cursos (IGC)

- O IGC considera a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação de uma instituição.
- Oferece uma visão mais ampla da qualidade educacional da instituição como um todo, permitindo análises comparativas antes e depois da fusão.

d) Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)

- O IDD mede o valor agregado pelo curso ao desempenho dos estudantes, comparando seu desempenho de entrada com o de saída.
- Um IDD positivo sugere que o curso tem um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos.

Os dados referentes à titulação acadêmica e regime de trabalho docente, considerando que são insumos para compor o CPC e o IGC, foram analisados conjuntamente, pois entendemos que:

a) Titulação Acadêmica de Docentes (mestrado e doutorado)

- A titulação dos professores é um indicativo da capacidade de oferecer um ensino de qualidade e atualizado.
- Professores altamente qualificados podem enriquecer a experiência de aprendizado e a formação dos futuros educadores.

b) Regime de Trabalho Docente com Dedicção de Tempo Integral e Parcial

- Professores em tempo integral tendem a estar mais envolvidos e comprometidos com a instituição e seus alunos.
- A proporção de professores em tempo integral pode afetar a qualidade do ensino e as atividades de pesquisa.

Conforme relatado anteriormente, esses indicadores são fundamentais para que o INEP/MEC possa assegurar a qualidade da Educação Superior, bem como para informar estudantes e sociedade sobre o desempenho das instituições e cursos, ainda que o ranqueamento não seja o principal objetivo. O SINAES, por meio desses indicadores, busca promover a melhoria contínua da qualidade educacional e a responsabilidade social das instituições de Educação Superior. Todavia, se faz mister reconhecer as limitações e críticas direcionadas aos indicadores de qualidade do SINAES. Esses questionamentos são essenciais para uma compreensão completa e equilibrada dos mecanismos de avaliação educacional no Brasil. Afinal, esses indicadores são baseados em uma curva normal e não permitem mudanças globais em qualidade no decorrer do tempo. São úteis, apenas, para fins de comparação de elementos específicos.

Cada indicador selecionado oferece uma perspectiva única sobre diferentes aspectos da qualidade educacional e permite uma análise longitudinal. Essa abordagem não apenas captura a evolução ou estagnação nos cursos de graduação do

ANHANGUERA/KROTON, mas também fornece indicativos mais gerais sobre as consequências de grandes fusões no setor educacional.

6.3 FERRAMENTA DE SUPORTE PARA ANÁLISE DE DADOS

Chizzotti (2018, p. 85) sustenta que os processos de “análise estatística, com o auxílio do computador, abreviaram muito a ordenação explanatória dos dados e os meios de correlacionar variáveis, ampliando as possibilidades de correlação, comparação e análise dos dados”. Por isso, como forma de visualização de dados, optou-se pela criação de um painel de inteligência de dados com a utilização do software *Microsoft Power BI*, permitindo uma análise mais dinâmica, interativa, visual e abrangente desses dados, possibilitando identificar padrões, tendências e *insights* relevantes para a compreensão da qualidade acadêmica no contexto dos grupos econômicos em foco.

O *Power BI* é uma ferramenta digital de *Business Intelligence* (BI) altamente eficiente para análises quantitativas. No contexto da pesquisa quantitativa e análise de dados educacionais, o seu uso permitiu a integração de diversas fontes de dados com recursos avançados de visualização de dados, transformando conjuntos de dados complexos em gráficos e relatórios compreensíveis e atraentes.

Os dados oficiais são disponibilizados pelo INEP/MEC de forma pública para download, mas são planilhas que chegam a ter mais de 30 mil linhas de dados. Por isso, o *Power BI* foi adotado porque possui uma interface intuitiva, tornando-o acessível mesmo para usuários que não são especialistas em análise de dados.

Para construção e desenvolvimento do BI foram necessárias as seguintes etapas:

- a) Localizar os dados disponíveis no site do INEP/MEC.
- b) Organizar e estruturar para que pudesse ficar parametrizado e comparável entre os anos, considerando que os dados do INEP não têm

um padrão para a divulgação, o que dificulta a organização do banco de dados.

- c) Após a organização, visitamos as páginas de relacionamento com investidores para atualizar os dados de mantenedoras e mantidas de cada *big player* da Educação Superior. Cada grupo econômico possui um site específico para relacionamento com investidores, por meio do qual divulga seus resultados de performance. A escolha dos *players* ocorreu pelo tamanho e visibilidade do grupo no respectivo cenário.
- d) A partir da relação de mantenedoras e mantidas, foi criada uma coluna na planilha de dados de cada indicador para que pudesse fazer o *link* de pertencimento IES x *player*. Algumas IES não utilizam o nome do grupo econômico em sua marca, o que demandou a criação desse filtro.
- e) Com base na definição do objeto de análise principal, foram filtradas todas as instituições que tinham o curso de Licenciatura em Pedagogia em atividade. Portanto, todos os resultados serão uma fotografia das IES que ofertam o curso mencionado.
- f) Planejamento e cruzamento de dados e projeto de visualização gráfica.
- g) Criação de gráficos no BI com a estrutura das informações, definição dos “filtros” necessários para análise de dados e visualização dinâmica.
- h) Banco criado e gráficos validados.
- i) Início à análise de dados.

O BI possui quatro interfaces sendo: CPC; ENADE; IDD e IGC, cada uma representa um indicador do qual faremos análise nesta pesquisa conforme apresenta a **Figura 8** Abas de indicadores de qualidade para análise da pesquisadora.

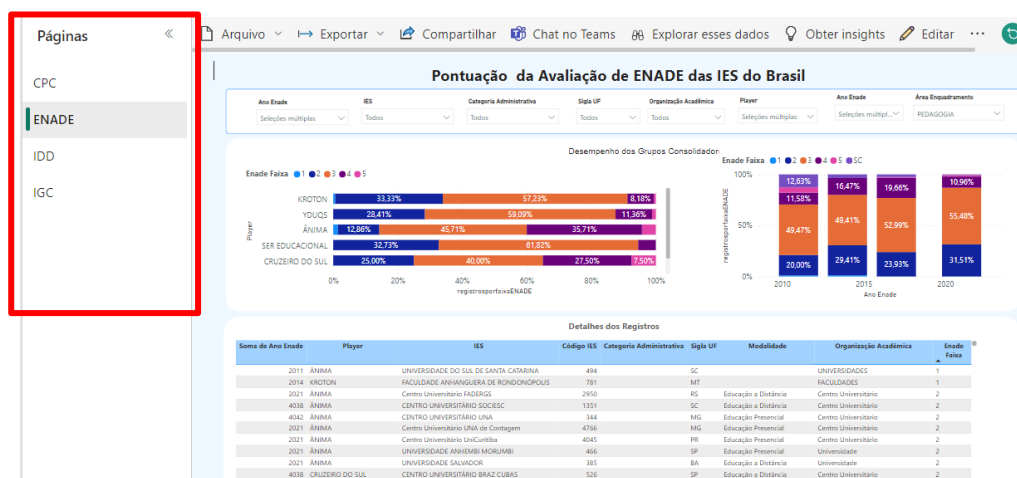


Figura 8 Abas de indicadores de qualidade para análise da pesquisadora

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

Na esfera da interatividade, destaca-se que todos os dados presentes no *Power BI* foram parametrizados para atender às demandas e interesses analíticos da pesquisadora. A demanda de análise vai conduzir os filtros para permitir a personalização da sua análise de acordo com seus interesses específicos, podendo aplicar filtros classificatórios em diversas dimensões, tais como: ano, Instituição de Educação Superior (IES), categoria administrativa, Unidade Federativa (UF), organização acadêmica, modalidade, *players* e curso. Essa flexibilidade proporciona uma experiência analítica dinâmica e adaptável, permitindo uma exploração personalizada dos dados disponíveis pelo INEP/MEC.

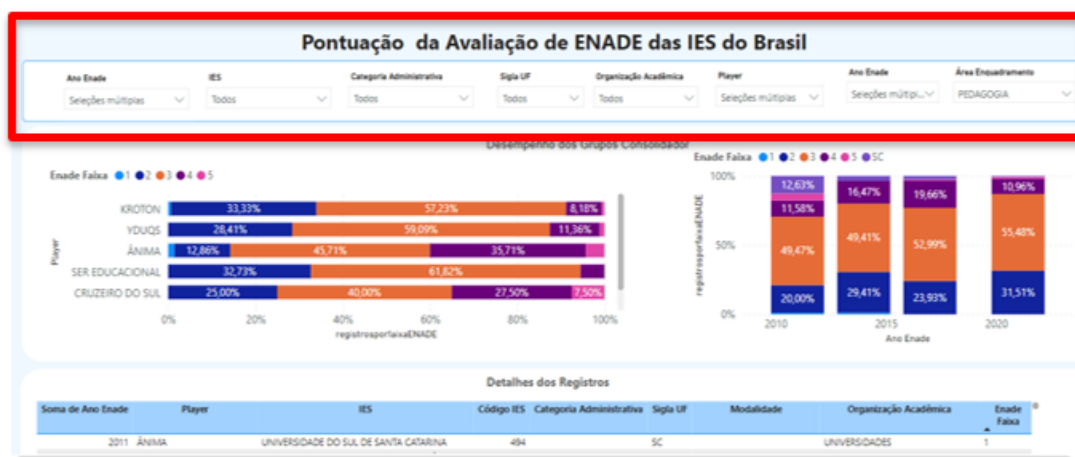


Figura 9 Painel indicativo para demonstrar as opções de filtro para análise de dados

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

É fundamental ressaltar que, ao utilizar o *Power BI* para as análises, quando se aplicam filtros a um gráfico, a planilha de dados correspondente que fornece suporte aos gráficos fica disponível logo abaixo deste. Essa funcionalidade é particularmente útil, pois permite aos usuários acessarem os dados brutos que embasam as visualizações gráficas. Além disso, esses dados podem ser exportados para um arquivo do Excel. Isso facilita a análise detalhada, a manipulação e o compartilhamento dos dados, tornando o *Power BI* uma ferramenta valiosa tanto para a visualização quanto para a análise aprofundada de dados.

Enfim, esse capítulo ilustrou a importância de adotar a metodologia quantitativa na pesquisa educacional em face da potencialidade dessa abordagem para análise de fenômenos complexos, no caso as F&A, com um alto volume de dados oficiais. Apesar da escassez de estudos quantitativos na pesquisa em educação, essa metodologia permitiu analisar os indicadores de qualidade do SINAES revelando o comportamento antes e depois de fusões de grupos econômicos e como impactam na qualidade acadêmica e institucional e particularmente em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, o capítulo abordou diretamente o quarto objetivo específico, ou seja, construir um banco de dados, de fácil manipulação, que é útil para pesquisadores que

buscam desenvolver, no futuro, investigações sobre a qualidade da Educação Superior no Brasil com base nos indicadores do SINAES. O próximo capítulo, retratará essa análise com as respectivas demonstrações gráficas e as discussões pertinentes a cada indicador.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DAS FUSÕES PELOS INDICADORES DE QUALIDADE

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados obtidos a partir da análise dos indicadores de qualidade sob a lente do SINAES. Esta análise foi fundamental para compreender como esses indicadores se comportam no contexto de processos de fusões e aquisições em Instituições de Educação Superior antes e após a fusão.

Em nossa pesquisa, focamos na análise da maior fusão já registrada entre grupos econômicos no setor de Instituições de Educação Superior no Brasil: a união entre os grupos KROTON e a Anhanguera Educacional. Ambos já reconhecidos como grandes *players* no mercado e, por este motivo, esta fusão representou um marco significativo e com potencial para gerar impactos substanciais no panorama da Educação Superior brasileira.

Para dimensionar o alcance do maior player do setor de Educação Superior no Brasil, segundo dados do sistema eMEC⁴⁸, atualmente (janeiro/2024) ele opera com 97 instituições de ensino superior, incluindo 03 universidades, 09 centros universitários e 85 faculdades. Percebemos que nos últimos anos houve unificação de mantidas, manutenções e extinções de IES, além de alterações de denominação das mantidas. Em relação à sua base de alunos, no terceiro trimestre de 2023⁴⁹ houve um crescimento de 6,9%, ultrapassando a marca de 1 milhão de estudantes apenas na sua oferta de Educação Superior. Explicitado no capítulo anterior, a pesquisa em si focalizou **48 IES da fusão sob estudo**, número considerado a partir dos códigos eMEC das mantidas.

⁴⁸ eMEC é o sistema responsável por consolidar as informações das mantenedoras e mantidas da educação superior bem como deixar os dados disponíveis em consulta pública. Os dados foram extraídos em 27/12/2023 às 04:18.

⁴⁹ Dados divulgados na apresentação de resultados do 3TRI em 09 de novembro de 2023. Disponível online em <https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/> Acesso em: 17.01.24.

Iniciamos com uma discussão sobre o cenário mais amplo da pesquisa, comparando as instituições privadas e públicas com base nos indicadores do SINAES. Em seguida, apresentamos nossos resultados para cada indicador (ENADE, IDD, CPC e IGC) analisado. Além disso, consideramos relevante realizar comparações desses indicadores entre instituições públicas e privadas e entre os diferentes *players* do setor privado com fins lucrativos. As análises consideram todos os cursos e especificamente o curso de Licenciatura em Pedagogia escolhido por considerar sua relevância social e sua relação direta com o programa de pós-graduação no qual esta tese se insere.

Vale lembrar que os quatro indicadores focalizados representam um valor relativo. Ou seja, eles **não determinam de forma absoluta a qualidade de um curso, mas sim indicam quais tiveram desempenho relativamente melhor ou pior em cada ciclo avaliativo**. Cada um atribui conceitos de 1 a 5 de forma padronizada e são fundamentados na curva normal ou Gaussiana. Isso implica dizer que **eles não refletem mudanças globais na qualidade ao longo do tempo, mas são úteis para comparações específicas**, como as realizadas em nossa pesquisa.

Para facilitar a compreensão dos nossos leitores sobre a curva normal ou Gaussiana, apresentamos a **Figura 10** que representa a curva, que ilustra como os dados estão distribuídos em muitos fenômenos naturais e sociais. Ela tem a forma de sino simétrica, sendo que a maior parte dos dados **concentra-se no meio** (faixa 3), diminuindo gradualmente para os lados (faixa 1 e 2 ou 4 e 5). Esse formato representa a ideia de que a maioria das observações em um conjunto de dados tende a se agrupar em torno de uma média central, com menos ocorrências à medida que nos afastamos dessa média.

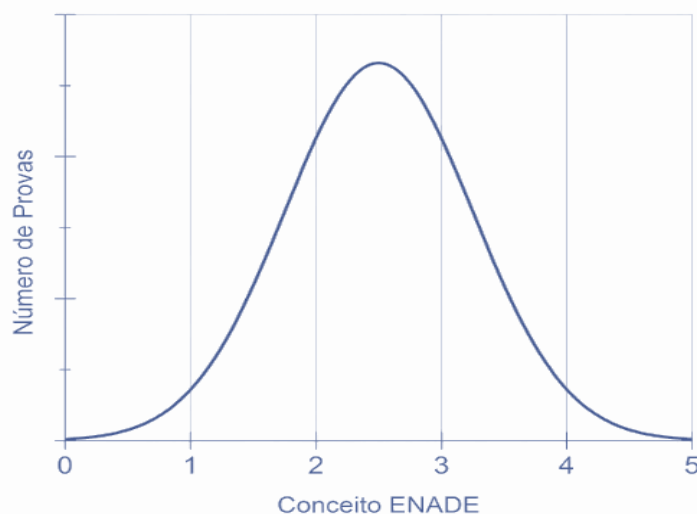


Figura 10 Curva Normal ou Gaussiana

Fonte: Figura da internet adaptada para representar a distribuição dos conceitos

Para responder os objetivos da pesquisa, consideramos a relação temporal do ano de 2014 como o ano da fusão da KROTON e Anhanguera. Para analisar os indicadores **pré-fusão**, utilizamos os anos de **2011, 2012 e 2013**; e **pós-fusão** os anos de **2015, 2016 e 2017**, conforme demonstramos na Figura 11 a seguir.



Figura 11 Representação gráfica temporal da análise de indicadores

Fonte: Elaboração da pesquisadora

É crucial lembrar que o ENADE é realizado em ciclos trienais. Isso significa que cada curso elegível tem seus concluintes participando do exame a cada três anos. Essa

periodicidade é importante para a interpretação dos dados, pois ajuda a compreender a frequência e o momento dos resultados disponíveis para análise, contribuindo para um entendimento mais preciso das possíveis tendências e variações no desempenho acadêmico ao longo do tempo.

Na apresentação dos resultados desta pesquisa, utilizaremos gráficos com **dados agregados** de cada indicador (ENADE, IDD, CPC e IGC) para ilustrar as diferenças nos ciclos **antes** e **depois** conforme já explicitado anteriormente. Essa separação temporal permitirá uma apreciação dos impactos da fusão sobre os indicadores de qualidade.

Após a análise geral, para que possamos aprofundar um pouco mais as nossas análises sobre o comportamento dos indicadores antes e depois da fusão, faremos uma segunda análise concentrada especificamente nos dados do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse caso, consideramos também o ano de 2014, ou seja, o ano durante a fusão. Na **Figura 11**, o tom “rosa” serve para demarcar os anos e os ciclos focalizados para análise desse curso, especificamente. A **Figura 12** demonstra os marcos dos 6 últimos ciclos do ENADE, iniciando em 2004 e perfazendo cada um, em uma duração de três anos.

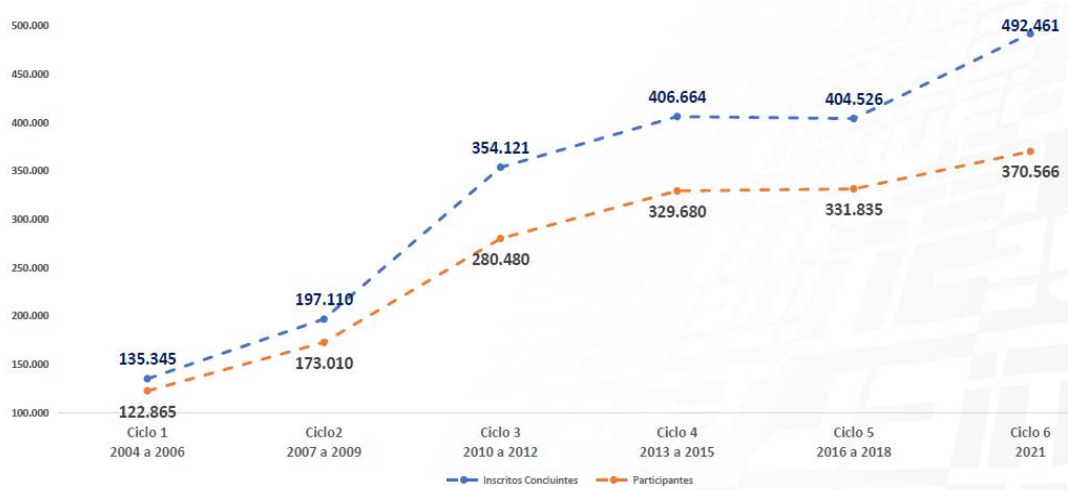


Figura 12 Histórico ciclo ENADE com indicação de números de participantes inscritos e concluintes

Fonte: INEP/MEC, 2022

A **Figura 12** indica os anos e ciclos de análise dos indicadores dos cursos da Anhanguera que participaram da fusão com a KROTON, inclusive o curso de Licenciatura em Pedagogia:

- **Ciclo 3 (Ano de 2011):** Representa o **período pré-fusão**. A análise deste ciclo nos dará uma compreensão da situação dos indicadores de qualidade antes do processo de fusão entre os grupos KROTON e Anhanguera.
- **Ciclo 4 (Ano de 2014):** Corresponde ao período **durante a fusão**. Este ano é crucial para entender as mudanças imediatas e as tendências que começaram a emergir como resultado da fusão.
- **Ciclos 5 (Ano de 2017):** Representam os **períodos pós-fusão**. A análise desse ano fornecerá *insights* sobre os efeitos, pelo menos de curto prazo, da fusão nos indicadores de qualidade dos cursos sob estudo.

Ao examinar esses anos específicos, podemos também examinar os insumos referentes aos docentes, para avaliar se há impacto significativo na evolução dos indicadores de qualidade e, assim, compreender melhor os impactos da fusão nos cursos oferecidos pelos grupos KROTON e Anhanguera.

7.1 CENÁRIO DO ENADE DAS IES PÚBLICAS *VERSUS* IES PRIVADAS NO PERÍODO DE 2011-2017

O ENADE, como um importante indicador de qualidade proposto pelo MEC/INEP, desempenha um papel relevante na avaliação da Educação Superior no Brasil. Reconhecemos suas limitações, particularmente o fato de ser baseado em uma curva normal ou Gaussiana.

Apresentamos a seguir o **Gráfico 17** para demonstrar o panorama geral do conceito ENADE em percentual com base no número de cursos por conceito na escala de 1 a 5, com dados agrupados de todas as IES brasileiras (públicas e privadas), no

período de 2011 a 2017. Importa considerar que para as análises consideramos o conceito faixa, definido pela média padronizada do ENADE conforme escala definida em nota técnica⁵⁰, de acordo com **Quadro 5** Determinação do conceito faixa ENADE x média padronizada a seguir:

Conceito	Média Padronizada
1	$0 \leq 0,945$
2	$0,945 \leq 1,945$
3	$2,945 \leq 3,945$
4	$2,945 \leq 3,945$
5	$3,945 \leq 5$

Quadro 5 Determinação do conceito faixa ENADE x média padronizada

Fonte: Nota Técnica nº12/2017/CGCQES/DAES

Observa-se que para construir o Gráfico 16 *Histórico ENADE, dados consolidados por número de cursos, por faixa, IES pública X privada (2011-2017)* Gráfico 16, abaixo, agrupamos os conceitos do ENADE em percentuais com base no número de cursos participantes e que obtiveram conceito válido, ou seja, os conceitos 1 e 2, 3, 4 e 5.

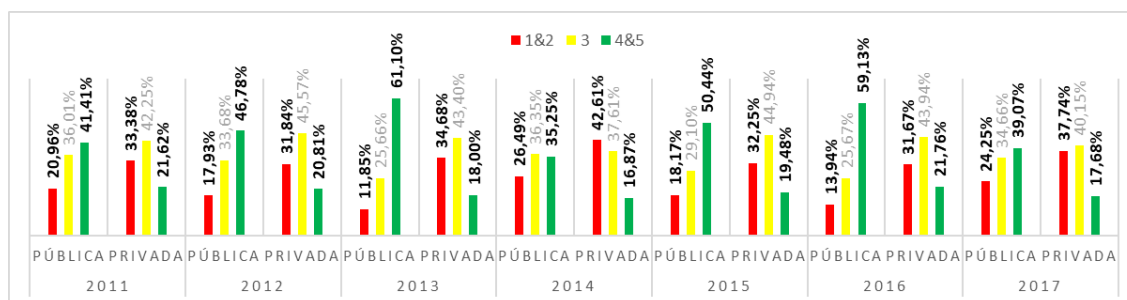


Gráfico 16 Histórico ENADE, dados consolidados por número de cursos, por faixa, IES pública X privada (2011-2017)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

⁵⁰ Para compreender melhor o cálculo da média padronizada do ENADE, verifique a Nota Técnica nº12/2017/CGCQES/DAES

No primeiro momento, vamos nos concentrar no cenário das **IES Privadas**. Assim, percebemos que para o Conceito faixa 1 e 2, há uma oscilação ao longo dos anos com um mínimo de 31,67% (2016) e um pico de 42,61% (2014). Uma porcentagem significativa das IES privadas estava na faixa de conceitos mais baixa, especialmente em 2014. A análise dessas faixas é importante pois cursos com conceitos 1 e 2 são considerados AQUÉM do desejável pelo Ministério da Educação. Instituições com grandes proporções de cursos nessas faixas podem enfrentar sanções regulatórias ou a necessidade de implementar medidas de supervisão para implementar melhorias, próprias do isomorfismo coercitivo. O objetivo principal do INEP/MEC é garantir que as IES ofereçam uma educação de qualidade e cumpram com os padrões mínimo exigidos, uma vez que, devemos lembrar, há um alto investimento público para que as IES privadas, sobretudo *com fins lucrativos*, possam operar com a oferta da Educação Superior no país.

Quanto à análise do Conceito 4 e 5, identificamos uma tendência de queda entre os anos 2011 a 2014, com uma diminuição anual de 21,62% para 16,87%. Nos anos subsequentes, houve uma recuperação, com os valores subindo para 19,48% e 21,76%, respectivamente. No entanto, em 2017, a porcentagem tem nova queda para 17,68%. Essa tendência pode indicar que, embora tenha havido uma melhora após um período de declínio, as IES privadas ainda enfrentam desafios para manter a proporção mais alta de cursos na faixa de conceito 4 e 5. A observada flutuação sugere que as melhorias podem não ser sustentáveis ou consistentes ao longo do tempo.

Outra comparação que podemos realizar é considerando os ciclos com base nos cursos participantes em cada um, ou seja, os anos de 2011, 2014 e 2017. Nesses três anos, foi realizada a prova nos cursos de licenciaturas, bacharelados em engenharias, tecnologia da informação e suas tecnologias. Nos anos de 2012 e 2015 foram aplicadas provas nos cursos das áreas de bacharelados em gestão, direito e suas tecnologias, enquanto nos anos de 2013 e 2016, nos cursos de bacharelados em saúde e suas tecnologias.

Dessa forma, ao analisarmos os anos de 2011, 2014 e 2017, identificamos uma instabilidade dos indicadores, sendo 33,38%, 42,61% e 37,74% nas faixas 1 e 2, respectivamente, o que sugere uma tendência negativa, pois as referidas faixas indicam qualidade AQUÉM do esperado. Quando analisamos esses dados, preocupamo-nos, uma vez que quase a metade dos cursos nos anos de 2014 e 2017 estão nas faixas 1 e 2, consideradas as mais baixas de qualidade ou AQUÉM do esperado. Esse é um achado preocupante, pois quase metade dos cursos avaliados não alcançaram um nível satisfatório de qualidade. Considerando que esses cursos são das áreas de engenharia, licenciaturas e áreas tecnológicas, fundamentais para o desenvolvimento do país e têm alta demanda no mercado de trabalho, isso pode ter implicações significativas para a qualificação da força humana do país. Para as faixas 4 e 5 percebemos também instabilidades, considerando os percentuais de 21,62% (2011), 16,87% (2014) e 17,68% (2017).

Quanto aos ciclos dos cursos das áreas de gestão, direito e suas tecnologias, há também uma tendência negativa, considerando que as faixas 1 e 2 elevam os percentuais de 31,84% (2012) para 32,25% (2015), enquanto para as faixas 4 e 5 há uma leve queda nos percentuais, de 20,81% (2012) para 19,48% (2015). Os ciclos de saúde, por sua vez, demonstram tendência positiva ao reduzir os percentuais na faixa 1 e 2 de 34,68% (2013) para 31,67% (2016) e aumentar os percentuais das faixas 4 e 5 de 18% (2013) para 21,76% (2016).

Nossa segunda análise focaliza uma comparação entre as **IES públicas** e as **IES privadas**. Uma comparação dos anos de 2014 e 2017 mostra rendimentos distintos para os dois tipos de IES. Nas faixas 1 e 2, o rendimento para as IES Públicas foi 26,49% (2014) e 24,25% (2017), comparado com valores de 42,61% (2014) e 37,74% (2017) para as IES privadas. Essa tendência de ter um desempenho melhor para as públicas do que para as privadas é também evidente ao comparar os percentuais com conceitos melhores, ou seja, as notas 4 e 5. Para as IES privadas, os resultados para a soma dessas duas faixas foram 16,87% e 17,68% para os anos 2014 e 2017, respectivamente, em contraste com os resultados das IES públicas para os dois anos de 35,25% e 39,07%. Assim, nossos

dados destacam uma diferença forte entre a qualidade da oferta nos dois setores, com uma vantagem significativa para o setor público. Essa tendência nos preocupa especialmente ao considerar que são as instituições privadas que agregam a grande maioria (quase 80%) do total de alunos matriculados na Educação Superior no Brasil. Assim, os ciclos 2014 e 2017 servem como um alerta para o setor privado da Educação Superior, indicando a necessidade de revisão e melhoria contínua para alcançar padrões de qualidade que correspondam às necessidades do mercado e ao avanço tecnológico.

Assim, acreditamos que para aumentar a proporção de cursos nas faixas 4 e 5, as IES privadas podem precisar direcionar estratégias, como investimentos em pesquisa e desenvolvimento, atração de professores de alto calibre e fortalecimento de programas acadêmicos. É importante que as melhorias sejam sustentáveis ao longo do tempo, o que pode exigir mudanças estruturais e de governança. Logo, o foco deverá ser na qualidade do ensino e aprendizagem, o que pode ser alcançado por meio de uma cultura de excelência e inovação educacional.

Essas análises sugerem que, apesar de haver capacidade para excelência, as IES privadas enfrentam desafios significativos em sustentar altos níveis de desempenho conforme avaliado pelo ENADE. É crucial que as IES privadas realizem avaliações internas rigorosas e invistam em áreas chave para impulsionar a qualidade educacional e consequentemente suas classificações no ENADE em comparação com os conceitos obtidos, em média, pelas IES públicas.

7.2 O ENADE ANTES E DEPOIS DA FUSÃO DE GRUPOS ECONÔMICOS

Para analisarmos o cenário antes e depois da fusão, selecionamos as IES que faziam parte do grupo Anhanguera anteriormente à fusão com a KROTON. Para tanto, foram selecionadas para nossas análises as seguintes instituições:

IES GRUPO ANHANGUERA (ANTES DA FUSÃO)		
Cód eMEC Nº ⁵¹	IES ⁵²	OBS ⁵³
242	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS AMPLI	
	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA	
	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SANTO ANDRÉ	
376	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 202215670
386	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	
515	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS UNOPAR DE NITERÓI	
	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE NITERÓI	
	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLÍNIO LEITE	
671	UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 202107334
	UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP	
736	FACULDADE ANHANGUERA DE LINHARES	
	FACULDADE PITÁGORAS DE LINHARES	
926	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS UNOPAR DE CAMPO GRANDE	
	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE CAMPO GRANDE	
1045	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA – UNIFAN	
1173	FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA - ANHANGUERA DF	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 202214673
1258	FACULDADE ANHANGUERA DE CASCAVEL	

⁵¹ O código eMEC é utilizado como referência uma vez que independente das mudanças de denominações da IES, o código permanece o mesmo.

⁵² Denominações das IES de acordo com o código e suas alterações

⁵³ Observações no sistema eMEC em 26.01.2024

	FACULDADE DE CASCAVEL	
	FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS DE CASCAVEL	
1345	FACULDADE ANHANGUERA DE OSASCO	
1412	FACULDADE ANHAGUERA DE JUNDIAÍ	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 202322140
1456	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO	
1478	FACULDADE ANCHIETA	
	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO BERNARDO	
1502	FACULDADE ANHANGUERA PITÁGORAS DE JUNDIAÍ	
	FACULDADE PITÁGORAS DE JUNDIAÍ	
2191	FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS	
2194	FACULDADE ANHANGUERA DO RIO GRANDE	
2324	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ-SC	
	FACULDADE UNIÃO BANDEIRANTE	
2355	FACULDADE ANHANGUERA DE MATÃO	
2756	FACULDADE ANHANGUERA DE VALPARAÍSO	
2912	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO	
2956	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO BERNARDO	
2998	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOÃO DA SERRA	
1776	FACULDADE ANHANGUERA DE TECNOLOGIA DE JUNDIAÍ	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 202322140
	FACULDADE DE TECNOLOGIA PROF. LUIZ ROSA	
3603	FACULDADE ANHANGUERA DE GUARULHOS	
	FACULDADES INTEGRADAS TORRICELLI	
3612	FACULDADE ANHANGUERA DE VALINHOS	
3936	FACULDADE ANHANGUERA DE LIMEIRA	EM DESCREDECIMENTO VOLUNTÁRIO: CONFORME PROCESSO SEI Nº 23000.010186/2023-13.
3937	FACULDADE ANHANGUERA DE INDAIATUBA	
4013	FACULDADE ANHANGUERA DE RIO CLARO	
4138	FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA	
4495	FACULDADE ANHANGUERA JARAGUÁ DO SUL	
4616	FACULDADE ANHANGUERA DE CAXIAS DO SUL	

4652	FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ	
4655	FACULDADE ANHANGÜERA DE SOROCABA	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 201912423
4656	FACULDADE ANHANGÜERA DE PIRACICABA	
4826	FACULDADE ANHANGÜERA DE CAMPINAS	
4867	FACULDADE PITÁGORAS DE GUARAPARI	UNIFICAÇÃO DE MANTIDAS: PROCESSO Nº 202328477
4878	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPECERICA DA SERRA	
5288	FACULDADE ANHANGÜERA DE RIBEIRÃO PRETO	
5303	FACULDADE ANHANGÜERA DE DOURADOS	
5451	FACULDADE ANHANGÜERA DE BAURU	
5550	FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS	
5555	FACULDADE ANHANGUERA DE JACAREÍ	
5668	FACULDADE ANHANGUERA DE JOINVILLE	
6270	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA	
11308	FACULDADE ANHANGUERA DE SUMARÉ	
12791	FACULDADE ANHANGUERA DE PINDAMONHANGABA	
13133	FACULDADE ANHANGUERA DE GOIÂNIA	
	FACULDADE DE GOIÂNIA - UNIDADE 1	
	FACULDADE PITÁGORAS DE GOIÂNIA	

Quadro 6 IES que compõe o grupo ANHANGUERA antes da fusão

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

É importante salientar que, na seleção das Instituições para nossa análise, utilizamos o código eMEC como critério. Assim, fazem parte da tabela acima um total de **48 Instituições de Ensino Superior**. Contudo, o número de IES destacado não reflete exatamente a quantidade total, devido a algumas instituições terem passado por alterações em suas denominações, como demonstramos no **Quadro 6**, que serve para ilustrar esse cenário. Portanto, ao escolher as IES com foco nesse estudo, foi necessário levar em conta essas mudanças, que ocorreram no período de 2011 a 2017. Todavia, vale lembrar que de acordo com o cenário retratado pelo **Gráfico 16**, acima, todas as IES

privadas, de forma agrupada, tiveram resultados negativos semelhantes nesse mesmo período, o que demonstra o isomorfismo entre os componentes do setor privado.

Assim, podemos apresentar o **Gráfico 17** que corresponde aos dados agrupados do ENADE dos cursos/IES que fizeram parte do grupo Anhanguera antes da fusão com o grupo KROTON. Ao todo, a análise considerou aproximadamente 300 cursos, com seu número variando levemente de um ano para outro. O ponto que chama atenção é o ano de 2014, momento em que o CADE aprovou a fusão da KROTON e a Anhanguera em 14 de maio. Nesse ano, os resultados do percentual de cursos nas faixas 1 e 2 saíram de 49,06% do ano anterior para 69,67% nas mesmas faixas.

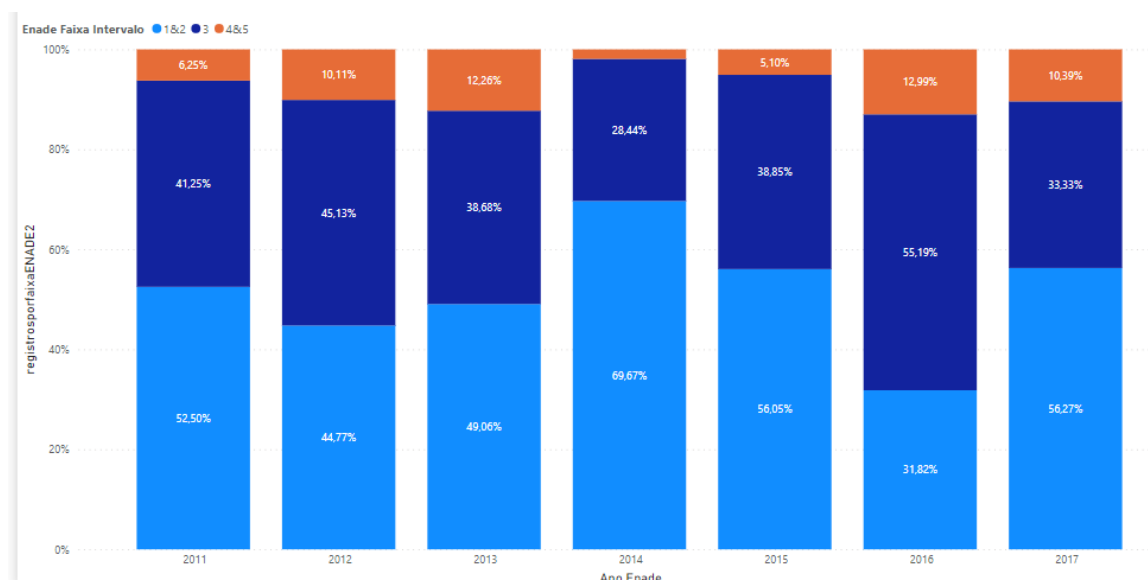


Gráfico 17 ENADE, Dados de cursos agregados antes e depois da fusão, IES selecionadas (2011 – 2017)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

De forma recíproca, a faixa 4 e 5 caiu de 12,26% em 2013 para 1,89% em 2014, o que demonstra uma queda significativa de qualidade dos cursos de graduação do grupo que, aparentemente, pode estar relacionada com a instabilidade gerada com a fusão. No ano de 2016, existem sinais de melhoria nos cursos nas faixas 4/5, porém 12,99% dos cursos chegaram às faixas e há redução de percentuais nas faixas 1 e 2, caindo de 56,05% em 2015 para 31,82% em 2016. Por outro lado, no ano de 2017, esse

cenário volta a apresentar um declínio significativo. Portanto, nossos achados revelam que os indicadores de qualidade **ANTES DA FUSÃO** são **MELHORES** do que os obtidos imediatamente no ano subsequente. Por outro lado, existe uma aparente tendência de recuperação nos anos que se seguem, porém de forma instável e não consolidada.

Se compararmos esse mesmo indicador com dados agrupados no mesmo período de 2011 a 2017 referentes aos outros *players* do mercado, como demonstramos no **Gráfico 18**, os resultados variam, com os grupos KROTON e SER apresentando tendências negativas com as maiores concentrações dos seus cursos nas faixas 1 e 2 e com os *players* ÂNIMA e VITRU revelando tendências relativamente bem mais positivas, com 28,13% e 31,05% de seus cursos, respectivamente, situando-se nas faixas 4 e 5.

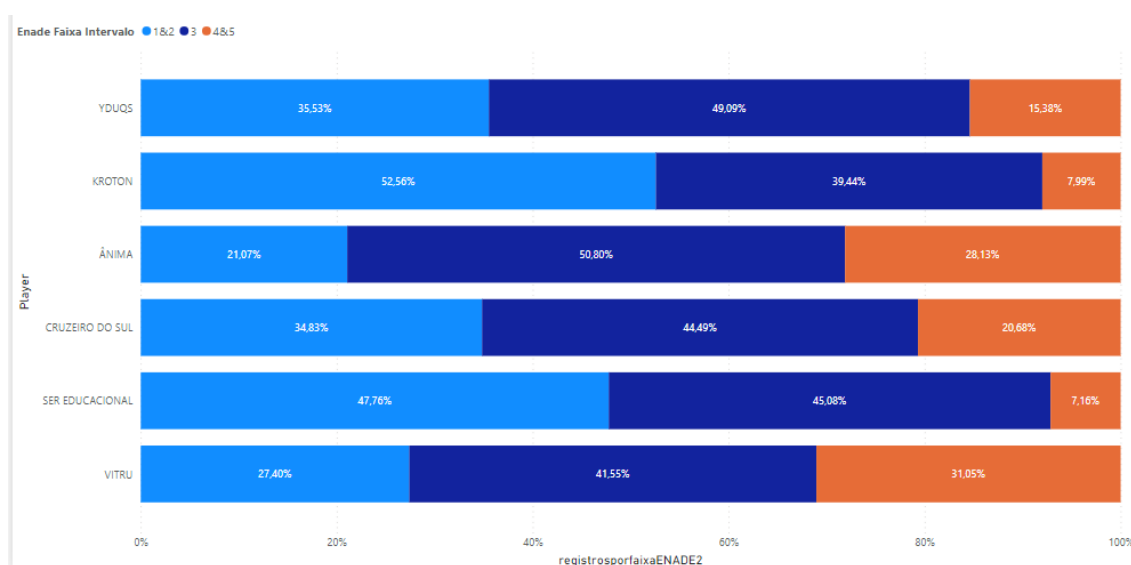


Gráfico 18 Cenário ENADE, big players, dados agregados, conceito faixa (2011-2017)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

Ao utilizar a lente do ENADE no curso de Licenciatura em Pedagogia do grupo KROTON, vem à tona um cenário específico dentro do contexto mais amplo do *player* e nos oferece alguns *insights* sobre o impacto de mudanças estruturais, como fusões, na qualidade de um curso de interesse específico. Assim, vamos analisar os dados do **Gráfico 19** a seguir, construído a partir das 33 IES que possuíam o curso em epígrafe.

IES COM CURSOS DE PEDAGOGIA - ANHANGUERA	
Cód. eMEC nº	IES
242	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA
376	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO
386	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS
671	UNIVERSIDADE ANHANGUERA
	UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP
736	FACULDADE PITÁGORAS DE LINHARES
926	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE CAMPO GRANDE
1045	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA
1173	FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA
1258	FACULDADE ANHANGUERA DE CASCAVEL
	FACULDADE DE CASCAVEL
	FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS DE CASCAVEL
1345	FACULDADE ANHANGUERA DE OSASCO
1412	FACULDADE ANHAGUERA DE JUNDIAÍ
	FACULDADE ANHANGUERA DE JUNDIAÍ
1456	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO
1478	FACULDADE ANCHIETA
	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO BERNARDO
1499	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOÃO DA SERRA
1502	FACULDADE ANHANGUERA PITÁGORAS DE JUNDIAÍ
	FACULDADE PITÁGORAS DE JUNDIAÍ
2191	FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS
2324	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ - SC
	FACULDADE UNIÃO BANDEIRANTE
2756	FACULDADE ANHANGUERA DE VALPARAÍSO
3603	FACULDADE ANHANGUERA DE GUARULHOS
	FACULDADES INTEGRADAS TORRICELLI
3612	FACULDADE ANHANGUERA DE VALINHOS
3936	FACULDADE ANHANGUERA DE LIMEIRA

4138	FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA
4652	FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ
4655	FACULDADE ANHANGÜERA DE SOROCABA
4656	FACULDADE ANHANGÜERA DE PIRACICABA
4826	FACULDADE ANHANGÜERA DE CAMPINAS
4878	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPECERICA DA SERRA
5451	FACULDADE ANHANGÜERA DE BAURU
5550	FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS
5555	FACULDADE ANHANGUERA DE JACAREÍ
5668	FACULDADE ANHANGUERA DE JOINVILLE
11308	FACULDADE ANHANGUERA DE SUMARÉ
12791	FACULDADE ANHANGUERA DE PINDAMONHANGABA

Quadro 7 IES ANHANGUERA com cursos de Pedagogia ANTES da fusão

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

O **Quadro 7** indica as 33 IES do grupo Anhanguera que possuíam pelo menos 01 curso de Licenciatura em Pedagogia e que estão contemplados nesta análise. Assim, trabalhamos com aqueles do antigo grupo Anhanguera e que participaram da fusão com a KROTON realizada em 2014.

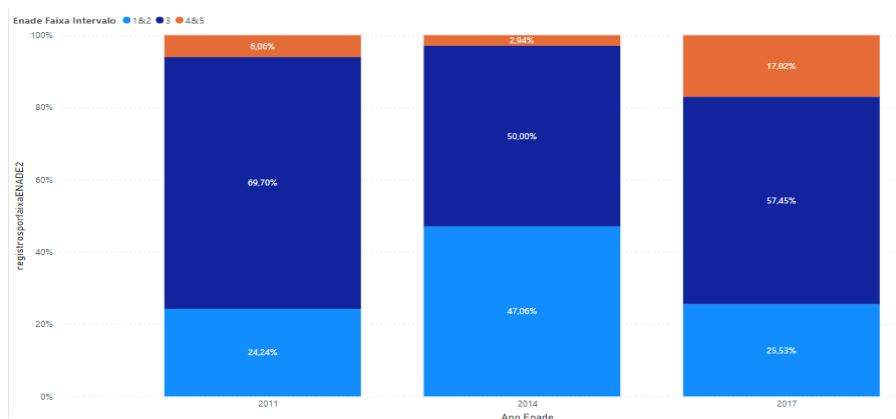


Gráfico 19 ENADE, dados agrupados, IES selecionadas, Curso de Pedagogia - grupo KROTON (2011, 2014 e 2017)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

No ciclo anterior à fusão (2011), as faixas 4 e 5 englobaram uma minoria de (6,06%) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Isso sugere que, antes da fusão, uma pequena parcela dos cursos nessa área específica era considerada como sendo boa ou de qualidade excelente, o que é um indicativo negativo para as IES envolvidas. Como já informamos, a fusão do grupo ocorreu em maio de 2014 e queremos investigar se esse fato gerou impactos negativos na qualidade da oferta. Assim, **após a fusão (2017)**, ao somar os percentuais das faixas 4 e 5, verificamos que houve um aumento, para 17,02%, em relação ao ano de 2011 (anterior à fusão) dos cursos nas faixas que denotam boa qualidade. Quanto às faixas 1 e 2, há uma queda em comparação ao ano de 2014. Isso pode ser interpretado como um sinal de que **a fusão impactou positivamente a distribuição de qualidade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Porém, reconhece-se que tal impacto foi relativamente leve e que o prazo de tempo considerado foi limitado.**

Como os achados apresentados para todos os cursos que participaram da fusão, os resultados para o curso de Licenciatura em Pedagogia oscilam de ano para ano, mostrando **tendências que não permitem conclusões definitivas a respeito do impacto em questão.** O que fica claro, no entanto, é que o grupo KROTON, o maior *player* do mercado da Educação Superior brasileira, tem problemas de qualidade ao ser comparado com os demais *players*, algo preocupante considerando a quantidade de alunos nele matriculados. Tais problemas, no entanto, não se destacam no caso dos seus cursos de Pedagogia, pois nessa área os cursos avaliados dentro do esperado alcançam 78,38% do total. Buscando uma visão mais clara sobre o impacto da fusão KROTON /Anhanguera, passamos agora a examinar os resultados dos outros indicadores selecionados para essa pesquisa, iniciando com o IDD.

7.3 ÍNDICE DE DIFERENÇA ENTRE OS DESEMPENHOS ESPERADOS E OBSERVADOS (IDD)

Entre 2011 e 2015, o INEP/MEC divulgava apenas o IDD (Índice Geral de Cursos) bruto e padronizado. Importa lembrar que o IDD é o indicador que apresenta o valor

agregado, ou seja, o quanto o curso contribuiu para a formação do estudante, logo, quanto maior o conceito faixa, melhor. Contudo, para possibilitar uma comparação efetiva do indicador antes e depois da fusão, foi necessário adaptar o IDD para a faixa correspondente, seguindo as diretrizes da Nota Técnica Nº 29/2023/CEI/CGGI/DAES. Para isso, empregamos o seguinte cálculo em nossa pesquisa conforme **Quadro 8**:

IDD FAIXA	NIDD (valor contínuo)
1	$0 \leq \text{NIDD} < 0,945$
2	$0,945 \leq \text{NIDD} < 1,945$
3	$1,945 \leq \text{NIDD} < 2,945$
4	$2,945 \leq \text{NIDD} < 3,945$
5	$3,945 \leq \text{NIDD} < 5$

Quadro 8 Cálculo IDD de Média Padronizada para IDD faixa

Fonte: NOTA TÉCNICA Nº29/2023/CEI/CGGI/DAES

A partir de então, como foi feito ao examinar o indicador ENADE, selecionamos as 48 IES até então Grupo Anhanguera⁵⁴ para que pudéssemos verificar as variações ou não do IDD no período antes e depois da fusão.

⁵⁴ As mesmas 48 IES já informadas quando tratamos o indicador do ENADE

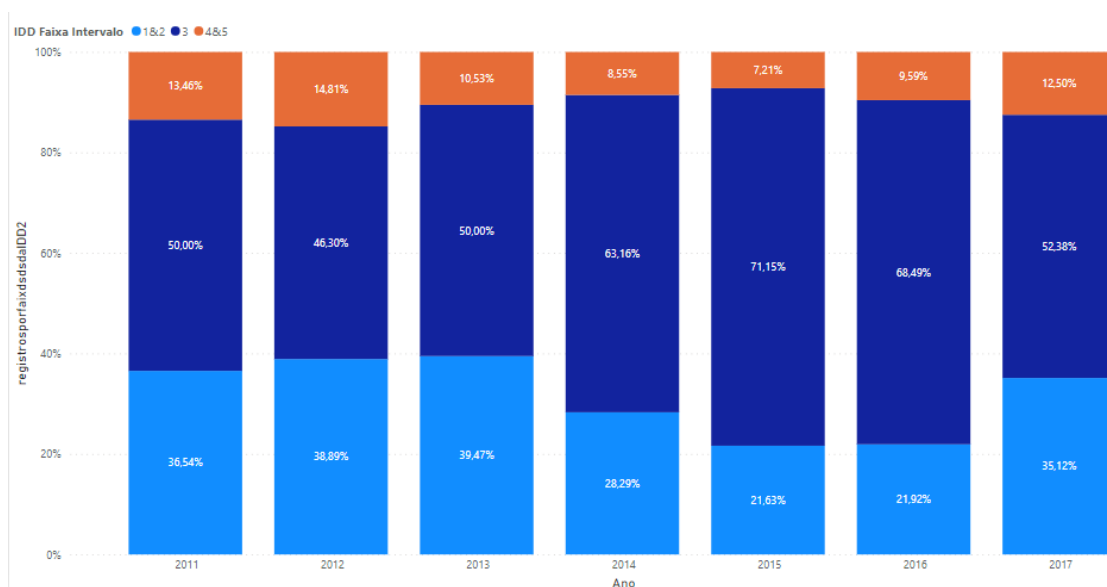


Gráfico 20 IDD, dados agregados, IES selecionadas do grupo KROTON (2011 – 2017)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

O **Gráfico 20** analisa os dados do IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado) dos cursos das IES dos grupos Anhanguera/KROTON ao longo do período de 2011 a 2017 e revela tendências interessantes, especialmente em relação ao impacto da fusão na qualidade do ensino.

Os anos de 2011 e 2012 estão com os dados bem próximos, sendo que as faixas 4 e 5 (Antes da Fusão) de 2012 recebem destaque, pois alcançam o valor de 14,81%. Esse foi o ano de melhor desempenho para as faixas superiores antes da fusão. Em 2013 (Anúncio da Fusão, houve redução das faixas 4 e 5 para 10,53%. Esse declínio pode ser atribuído às incertezas ou às reestruturações associadas ao anúncio da fusão. Concomitantemente, houve aumento para 39,47% para as faixas 1 e 2. Esse aumento sugere uma queda na qualidade ou eficácia do ensino. No ano da fusão, 2014, há nova redução nas faixas 4 e 5 para 8,55%, dando continuação à tendência decrescente, possivelmente devido a desafios na integração das instituições.

Após a fusão, em 2015, temos uma ligeira redução das faixas 4 e 5 para 7,21%, ou seja, uma relativa estabilização nas faixas superiores, sugerindo uma adaptação às

mudanças pós-fusão. Em 2016, as faixas 4 e 5 aumentaram para 9,59%, representando uma melhoria, quase alcançando os níveis pré-fusão, o que demonstra um impacto positivo, especialmente porque há redução recíproca nas faixas 1 e 2. Em 2017, as faixas 4 e 5 evidenciaram um ligeiro crescimento para 12,50%. Assim, houve um leve aumento de cursos situados nas faixas superiores, mas não ultrapassando, ainda, os níveis pré-fusão. Por outro lado, no referido ano, as faixas 1 e 2 tiveram um aumento considerável para 35,12%, uma reversão preocupante, indicando uma possível queda na qualidade ou eficácia do ensino.

Dessa forma, o IDD do grupo Anhanguera/KROTON mostra um padrão onde, inicialmente, a fusão parece ter um impacto negativo na qualidade do ensino, como visto pela queda nas faixas 4 e 5 e aumento nas faixas 1 e 2. Nos anos seguintes à fusão, há uma leve melhoria, indicando adaptação e possíveis esforços para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, em 2017, observa-se uma reversão dessa tendência positiva. Isso sugere que, **apesar dos esforços iniciais para melhorar a qualidade após a fusão, pode haver desafios sustentáveis a longo prazo que precisam ser abordados para manter e melhorar a qualidade do ensino nas IES do grupo KROTON.**

Para abordar o terceiro objetivo específico da pesquisa, que trata de uma comparação entre os *players* principais, apresentamos o gráfico consolidado com dados agregados no período de 2011 a 2017 para que possamos verificar o comportamento do IDD para todos os grandes grupos econômicos.

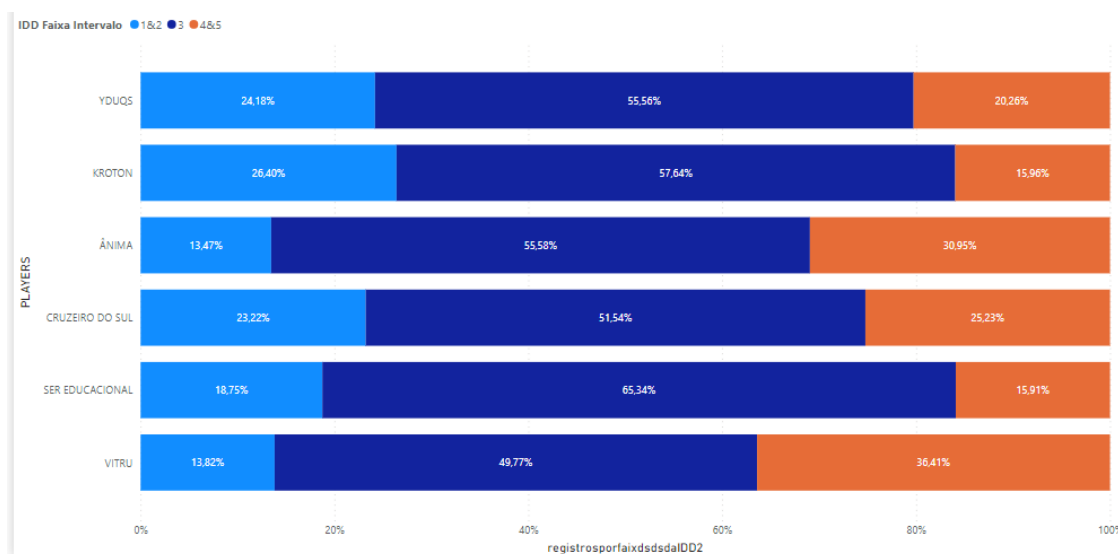


Gráfico 21 IDD big players, dados consolidados e agregados no período de 2011 a 2017

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

A partir do **Gráfico 21**, que compara o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) entre os grandes *players* no setor de Educação Superior no Brasil durante o período de 2011 a 2017, podemos dividir a análise em 2 *clusters*. O primeiro inclui os *players* VITRU, ANIMA e CRUZEIRO DO SUL. Esse pode ser caracterizado por um desempenho relativamente positivo no IDD. O segundo *cluster* é composto por YDUQS, SER e KROTON. Esse agrupamento parece ter um desempenho inferior em comparação ao primeiro. Esse padrão sugere que as instituições do segundo *cluster* enfrentam desafios específicos ou adotam estratégias diferentes que podem estar afetando negativamente a qualidade de seu ensino. Logo, apesar de todos os grupos sofrerem os isomorfismos coercitivos e normativos, ainda se percebe a falta de isomorfismo mimético entre eles.

No que tange à análise dos percentuais para todos os seis grupos pesquisados, no caso VITRU, 36,41% atingem as faixas 4 e 5 (Alto Desempenho), o que indica que uma proporção significativa dos cursos oferecidos por essa instituição tem um desempenho acima do esperado. Porém, a variação entre os *players* sugere que algumas instituições são mais eficazes do que outras em manter altos padrões de qualidade. Não podemos

afirmar que uma seja melhor que a outra uma vez que não estamos refinando os dados no sentido de distinguir diferenças entre os grupos quanto aos perfis dos seus alunos, porém podemos perceber que há variações importantes que devem ser investigadas.

Quanto às faixas 1 e 2 (Baixo Desempenho) temos *player* com até 26,40% dos cursos nestas faixas, uma indicação clara de que ainda existe um desafio significativo na melhoria da qualidade do ensino. Esse é um ponto crítico, pois afeta a eficácia educacional e a percepção da qualidade das instituições e, especialmente, dos grupos econômicos de grande porte.

É importante reconhecer a contribuição desses *big players* na ampliação do acesso à Educação Superior. Eles desempenharam um papel fundamental em tornar a educação mais acessível, especialmente por meio de políticas de equidade e inclusão. Todavia, apesar dos avanços no acesso, a análise do IDD aponta para a necessidade de um foco renovado na melhoria contínua da qualidade do ensino. Isso é crucial para garantir que o aumento do acesso à educação superior seja acompanhado por uma educação de alta qualidade.

Assim, os dados do **Gráfico 21** sugerem que, embora tenha havido progresso significativo em termos de acesso à educação superior no Brasil, há variações consideráveis na qualidade do ensino entre os *big players*. A melhoria contínua da qualidade é essencial para garantir que o aumento do acesso resulte em resultados educacionais significativos e positivos. As diferenças entre os dois clusters destacam a necessidade de estratégias diferenciadas, com foco maior na qualidade de algumas instituições específicas, como o grupo do KROTON.

Ao focarmos a nossa lente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do grupo Anhanguera/KROTON como forma de refinar um pouco mais os dados encontrados, temos o seguinte cenário no **Gráfico 22**:

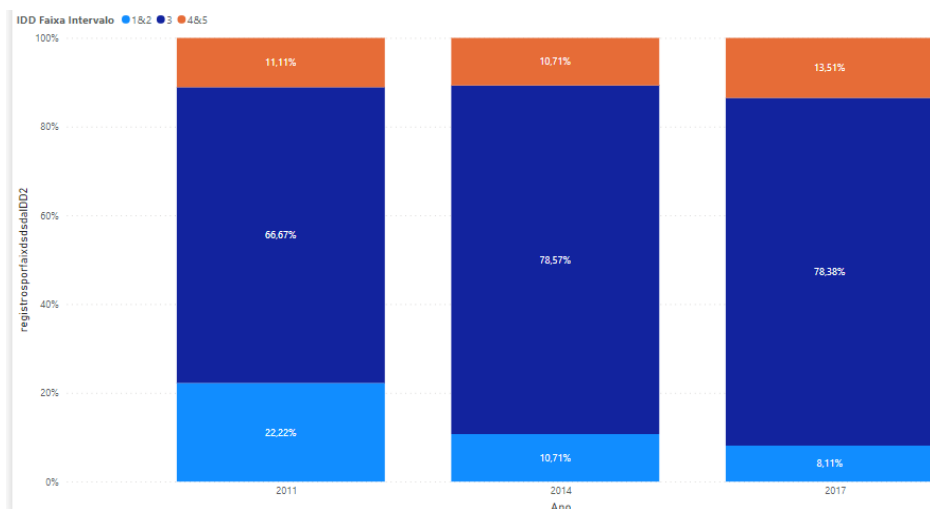


Gráfico 22 IDD Curso de Pedagogia, dados agrupados, IES selecionadas

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

O **Gráfico 22** demonstra a melhoria do IDD após a fusão, com a redução da faixa 2 e sensível aumento na faixa 4, o que sugere uma melhoria na qualidade do ensino após a fusão, refletindo esforços positivos para elevar os padrões educacionais da Licenciatura em Pedagogia. A falta de cursos na faixa 5 indica que, embora haja melhorias, ainda há espaço para avanços significativos na qualidade do ensino.

Na próxima seção apresentaremos as análises do CPC, encerrando nosso tratamento dos indicadores de qualidade referentes aos cursos de graduação do grupo Anhanguera/KROTON, com foco na situação antes e depois da sua fusão em 2014.

7.4 CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC)

O CPC é um indicador relevante para a Educação Superior, ainda que tenha 70% dos seus insumos baseados no ENADE. O restante (30%) é baseado no Censo da Educação Superior e aborda a titulação e o regime de trabalho dos docentes do curso avaliado.

Dessa forma, apresentamos o **Gráfico 23** com o objetivo de demonstrar os dados do CPC antes e depois da fusão. Para tanto, selecionamos as IES conforme já descrito no tratamento do indicador do ENADE.

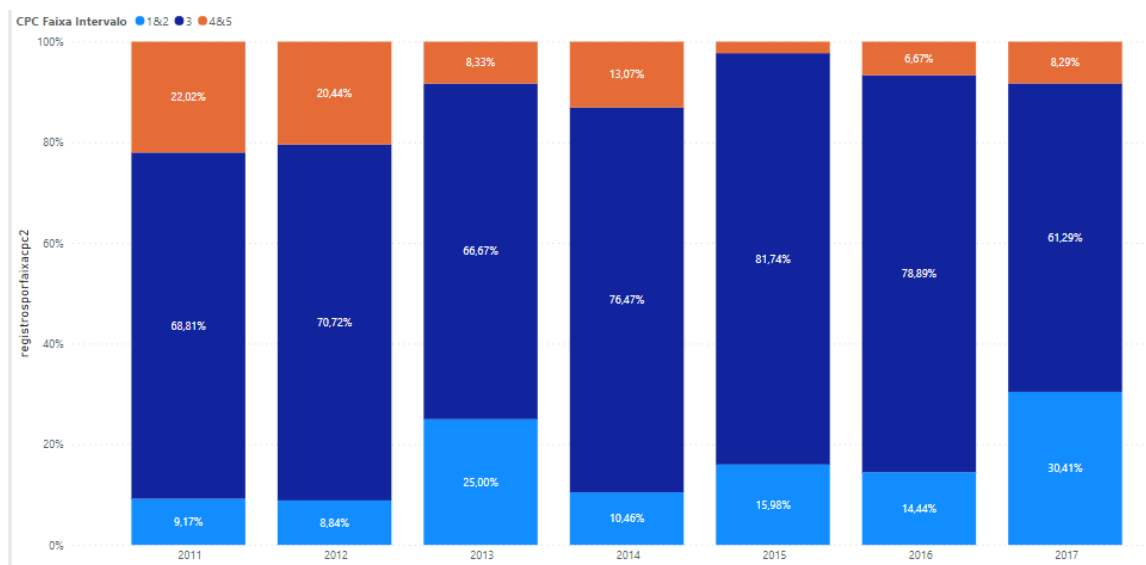


Gráfico 23 CPC, dados agregados, IES selecionadas, grupo KROTON (2011-20107)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

A análise do **Gráfico 23** foca no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e nos apresenta que **antes da fusão** (nos anos de 2011 e 2012) havia uma certa estabilidade, com aproximadamente 20% dos cursos nas faixas 4 e 5. No ciclo do anúncio da fusão (2013), houve uma queda significativa para 8,33% nessas faixas. Ao mesmo tempo, houve aumento na faixa 2 para 25%, ou seja, mais que o dobro em comparação aos anos anteriores, revelando uma redução na qualidade de muitos dos cursos sob estudo. Sugere-se que esse declínio pode estar relacionado à incerteza ou reestruturação durante o anúncio da fusão.

No ano da fusão (2014), houve um leve crescimento nas faixas 4 e 5 para 13,07%, o que indica uma possível tendência positiva, porém a faixa 2 reduziu para 10,46%, sinalizando melhoria em relação ao ano anterior, mas ainda representando valores que geram preocupação.

Após a fusão (2015), a faixa 4 e 5 tiveram queda significativa para 2,28%, o menor percentual registrado, o que pode indicar uma deterioração na qualidade dos cursos. Essa tendência negativa é também denotada pelo aumento da faixa 1 e 2 para 15,98%. Em 2016, há uma recuperação da faixa 4 para 6,67%, significando uma melhoria, embora ainda abaixo dos níveis anteriores à fusão. Por outro lado, no ano de 2017, as faixas 1 e 2 atingiram o valor de 30,41%, o maior percentual registrado, sugerindo um declínio de qualidade nesse ano, ainda que a faixa 4 tivesse um leve aumento para 8,29%, percentual ainda abaixo dos níveis desejáveis.

Assim, com base nesses dados referentes ao CPC, observa-se que, **após a fusão**, houve uma flutuação nos resultados, com uma **tendência geral de declínio** na qualidade, especialmente evidenciada pelo aumento significativo no percentual dos cursos nas faixas 1 e 2 e pela redução do percentual referente aos cursos das faixas superiores. O ano de 2017 se destacou como particularmente problemático, com mais de um terço dos cursos estudados nas faixas mais baixas. Portanto, nossos dados indicam que **após a fusão**, o *player* enfrentou desafios significativos para manter ou melhorar a qualidade dos cursos, conforme medido pelo CPC. A flutuação nos anos subsequentes à fusão pode refletir os desafios de integração e reestruturação interna.

Para ampliar um pouco mais a nossa visão, buscamos no Censo da Educação Superior os insumos relativos aos docentes (titulação e regime de trabalho) para que pudéssemos analisar se esses, representando 30% da nota do CPC, foram impactantes.

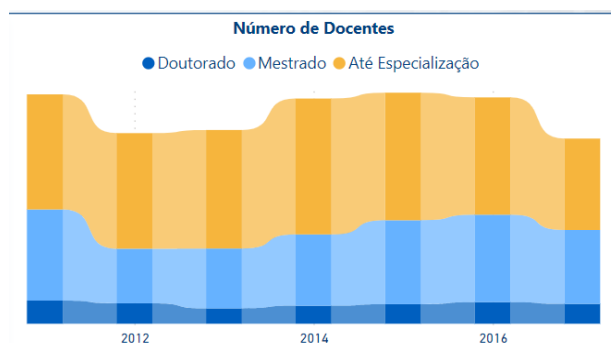


Gráfico 25 Titulação docente, dados agregados, IES selecionadas, grupo KROTON

Fonte: BI Censo da Educação Superior, 2022

Ao cruzarmos as informações do CPC com as do **Gráfico 24**, podemos perceber que o pior período em termos do número de docentes mestres e especialistas nos cursos foi após a fusão. Entre anos de 2014 e 2016 há flutuações sensíveis, mas nada que permita confirmar que a razão da queda do CPC tenha relação com a titulação dos docentes.

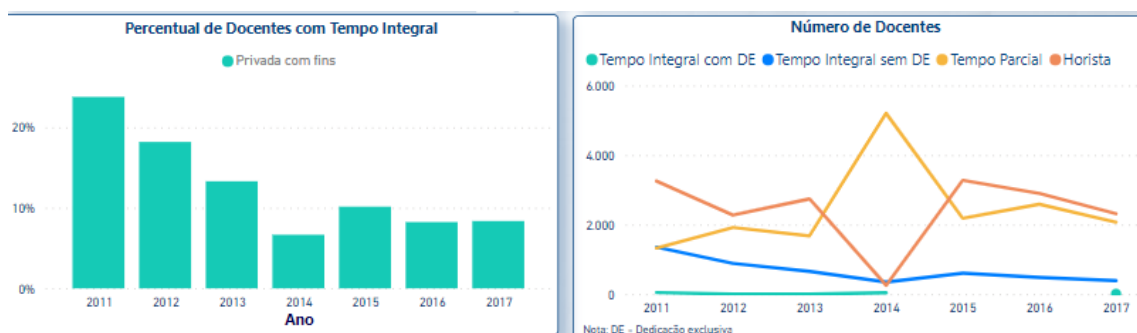


Gráfico 24 Regime de trabalho, dados agregados, IES selecionadas, grupo KROTON

Fonte: BI Censo da Educação Superior, 2022

Ao correlacionarmos os dados do CPC com os dados de regime de trabalho do **Gráfico 24**, percebemos a curva acentuada decrescente a partir 2011, sendo que o percentual dos docentes com tempo integral chegou ao seu nível mais baixo em 2014, exatamente no ano da fusão. Em 2015, iniciou-se um leve processo de recuperação. Porém, nos anos seguintes, o percentual parece ter estabilizado em grau muito aquém da situação anterior à fusão. Logo, **nossos dados sugerem que o regime de trabalho do docente pode ter influenciado negativamente a composição do CPC dos cursos investigados.**

Para responder o nosso terceiro objetivo quanto à comparação dos indicadores dos principais grupos econômicos, apresentamos a partir do **Gráfico 25** os dados do CPC referentes aos *big players*.

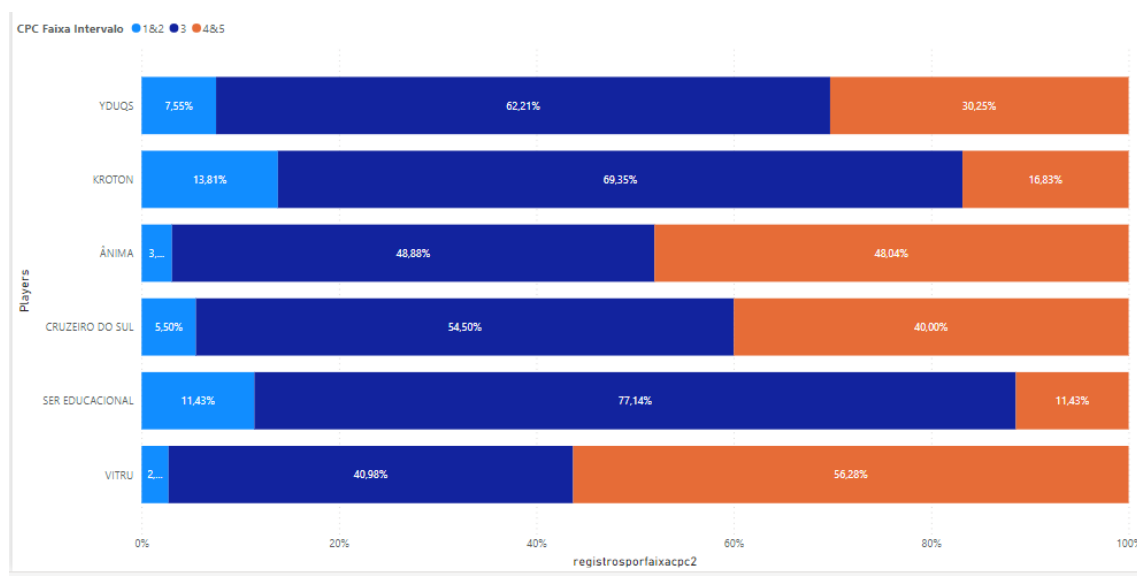


Gráfico 25 CPC big players, dados agregados, todos os cursos dos ciclos (2011-2017)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

Com base no **Gráfico 25**, separamos novamente os 6 big players em 2 cluster para melhor compreensão dos dados. O primeiro cluster inclui os grupos VITRU, ÂNIMA, CRUZEIRO DO SUL e YDUQD. A VITRU se destaca com 56,28% dos seus cursos nas faixas 4 e 5 do CPC, algo que sugere boa qualidade. Um fato importante a ser considerado é que a maior IES da VITRU é a UNIASSELVI que até 2016 pertenceu ao grupo Anhanguera, que foi vendida como parte dos “remédios” impostos pelo CADE no momento da autorização da fusão em 2014. O segundo cluster, por sua vez, é composto por KROTON e SER. Ambas possuem percentuais entre 11,43% a 13,81% dos seus cursos com CPC nas faixas 1 e 2, valores que são comparativamente altos e, assim, negativos em relação aos demais players do mercado.

Os dados mostram que, mesmo dentro de grupos educacionais maiores, pode haver uma variação significativa na qualidade do ensino. Instituições como as da VITRU demonstram que é possível alcançar altos padrões, enquanto outras, como os grupos de KROTON e SER, parecem estar enfrentando desafios para atingir esses níveis. Logo, cada grupo ou instituição pode necessitar de estratégias individualizadas para abordar suas áreas de fraqueza. O que funciona para um player pode não ser aplicável ou eficaz

para outro, ainda que, muitas vezes, tenham o mesmo público-alvo. Para os *players* com desempenho inferior, é necessário identificar as causas dos problemas e aprender com os métodos dos *players* de melhor desempenho, adotando uma estratégia de *benchmarking*, por exemplo, conforme indicado pelo conceito *isomorfismo mimético*.

Para que possamos melhor focalizar a lente nesse indicador, partimos para a análise dos ciclos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Anhanguera/KROTON, para que possamos ter a referência do antes e depois da fusão, conforme demonstra o

Gráfico 26.

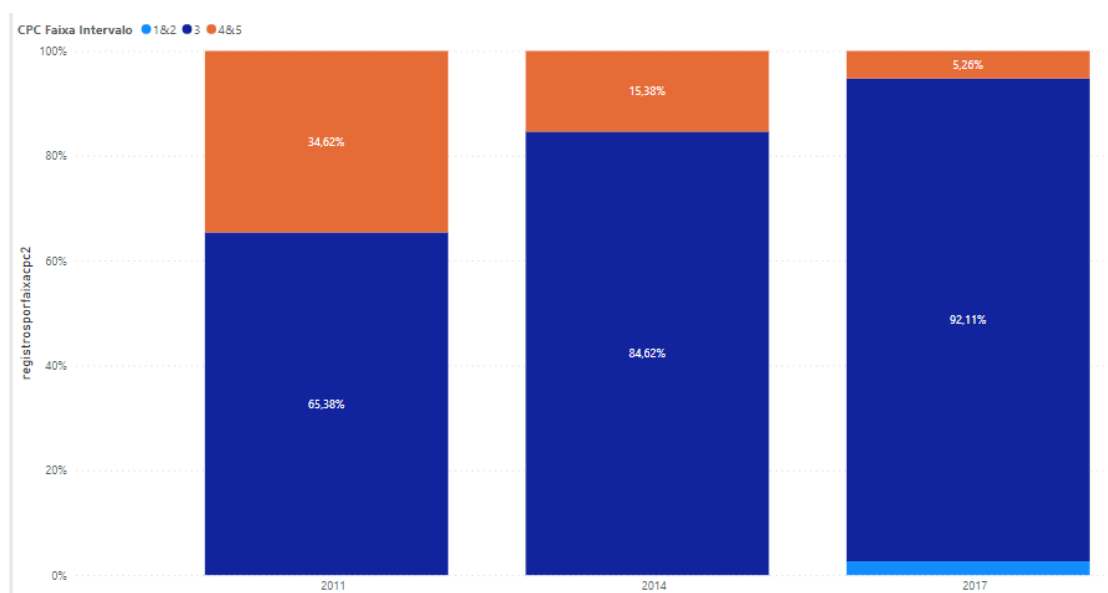


Gráfico 26 CPC cursos de Pedagogia, dados agregados, IES selecionadas (2011,2014,2017)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

Como visto no **Gráfico 26**, o CPC atingiu 34,62% dos referidos cursos antes da fusão, indicando um bom desempenho na qualidade do ensino. Durante a fusão, há um declínio na faixa 4 e 5 de forma significativa, passando para 15,38%. Esse declínio acentuado sugere que o processo de fusão teve um impacto negativo considerável na qualidade dos cursos de Pedagogia. Em 2017, após a fusão, houve nova queda para 5,26% nas melhores faixas 4 e 5 e a emergência da faixa 2, dando continuidade à forte tendência negativa, já iniciada em 2014.

Portanto, a análise desse indicador CPC revela uma trajetória de declínio na qualidade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sem evidências de recuperação nos anos imediatamente depois, especialmente após enfrentarem desafios iniciais relacionados à fusão. Uma análise das tendências mais recentes, a partir de dados do CPC para 2019 e 2021, pode evidenciar uma mudança positiva nessa trajetória, mas tal análise teria que aguardar uma nova pesquisa sobre o assunto, tendo o cuidado de levar em conta o fato de os dados de 2021 podem ter sido distorcidos pelo impacto do COVID19.

7.5 ÍNDICE GERAL DE CURSOS (IGC)

Enquanto as seções anteriores tinham por foco os indicadores do ENADE, CPC e IDD, que examinavam a qualidade dos cursos da Educação Superior, a presente seção considera a qualidade de suas instituições, a partir do IGC. Como explicitado no Capítulo 5, o IGC é a média de todas as notas do ciclo trienal do CPC e aquelas atribuídas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* que a IES possui. Assim, diferentemente das discussões sobre os demais indicadores, esta seção não aborda o caso específico do curso de Licenciatura em Pedagogia. O **Gráfico 27** trata dos IGC obtidos pelas 48 IES sob análise, mostrando as mudanças no referido indicador antes e depois da fusão.

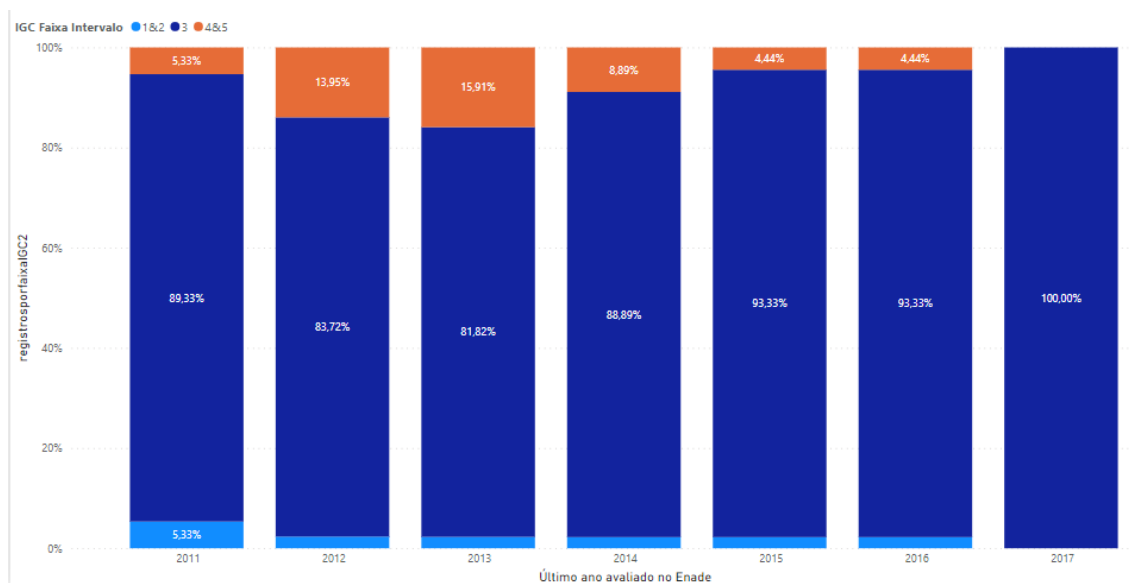


Gráfico 27 IGC, dados agregados, IES selecionadas do grupo KROTON , antes e depois da fusão

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

Os resultados do indicador **antes da fusão** evidenciam uma tendência positiva, mas, após, esses resultados declinam. As faixas 4 e 5 tiveram um crescimento importante de 2012 a 2013, atingindo o pico neste ano com 15,91% de IES nesta faixa de qualidade. É perceptível também o declínio da faixa 2 neste mesmo período, saindo de 5,33% (2011) e alcançando 2,27% (2013).

Após a fusão, a partir de 2014 há **encolhimento da faixa 4** para 4,44%, que se manteve até 2016, mas a faixa desapareceu em 2017. Ao mesmo tempo, percebemos a estabilidade da faixa 2 entre 2012 a 2016, quando atingiu o valor de 2,22%. Em 2017, ela também desaparece.

Portanto, o cenário confirma as tendências observadas em relação aos nossos outros indicadores de qualidade, sendo que **antes da fusão o IGC era positivo e após a fusão este indicador passou a representar uma tendência negativa**. Destaca-se também que nas IES do grupo não há instituições com IGC 5, o que indica que nenhuma delas alcançou o nível de qualidade mais alto.

Abaixo, apresentamos a comparação dos IGC agregados das IES dos *big players* da Educação Superior para que possamos visualizar os resultados e responder a nosso terceiro objetivo específico de investigação.

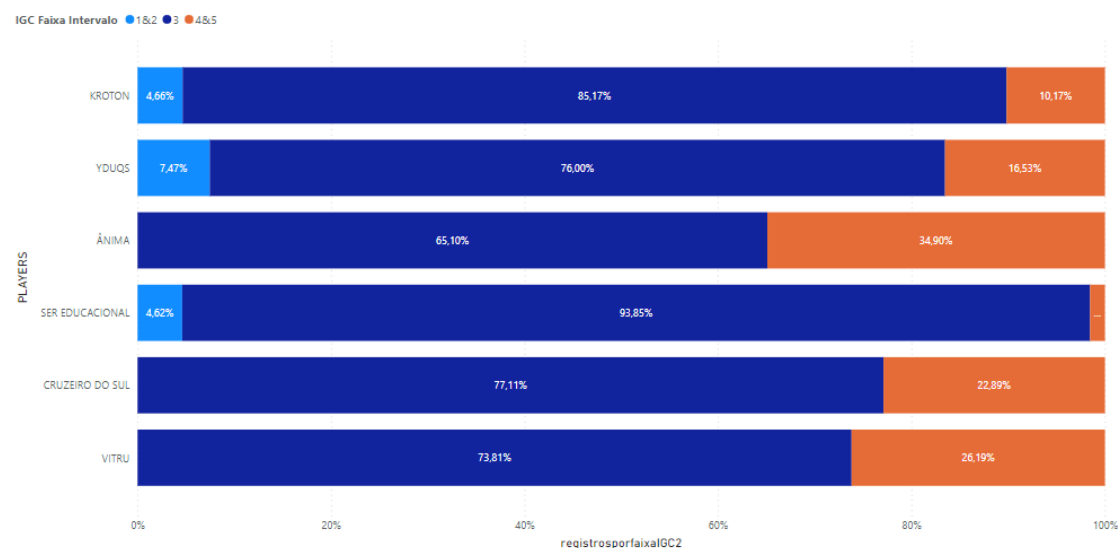


Gráfico 28 IGC big players, dados agregados por IES de cada grupo (2011-2021)

Fonte: BI da pesquisadora com base nos dados do INEP/MEC

O **Gráfico 28** revela tendências interessantes entre os principais grupos educacionais no que diz respeito aos padrões de qualidade. De maneira geral, os grandes grupos, ou *big players*, tendem a atingir uma média padrão de qualidade. Dentro das maiores faixas 4 e 5, os grupos ANIMA, VITRU e CRUZEIRO DO SUL se sobressaem, com índices de 34,90%, 26,19% e 22,89%, respectivamente. Por outro lado, os grupos KROTON, YDUQS e SER demonstram tendências de qualidade inferiores, embora a maioria de suas Instituições de Ensino Superior (IES) atinjam os padrões mínimos estabelecidos pelo Índice Geral de Cursos (IGC).

Ao comparar os seis *players*, analisando os quatro indicadores de qualidade de forma independente, identifica-se uma tendência comum entre os resultados, sugerindo um processo de *isomorfismo* no setor privado com fins lucrativos. A respeito do *player* Anhanguera/KROTON, especificamente, observou-se uma queda na qualidade dos cursos e das IES do grupo após a fusão em 2014. Embora haja sinais de uma leve

recuperação, os resultados ainda não alcançaram os patamares anteriores à fusão. Esse declínio pode estar relacionado a vários fatores, mas um que se destaca é a redução significativa na proporção de professores em regime de tempo integral, uma mudança que parece estar alinhada com esforços para maximizar lucros. Tais esforços, obviamente, caracterizam os *players* que são focalizados na presente pesquisa. As implicações mais amplas dos nossos achados serão detalhadas no próximo capítulo, que se dedicará às conclusões desta investigação.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve propósito investigar quais as repercussões de fusões e aquisições (F&A) envolvendo grupos econômicos do setor privado da Educação Superior brasileira na qualidade acadêmica das instituições contempladas. Esse questionamento central não apenas guiou todo o desenvolvimento desta pesquisa, mas também refletiu a motivação pessoal e profissional da pesquisadora para abordar esse tema de relevância para a Educação Superior brasileira.

Explorar o tema das fusões e aquisições (F&A) representou um desafio significativo, especialmente devido à escassez de referências que pudessem elucidar os desdobramentos desses processos, particularmente no que diz respeito à qualidade acadêmica e institucional. Diante dessa lacuna, nossa busca se voltou para a principal referência em F&A no Brasil, considerando as diversas operações ocorridas desde 2007. Dentre elas, elegemos aquela de maior relevância, não apenas para o cenário da Educação Superior, mas também para o mercado em geral. Foi assim que definimos o objeto de análise da tese: a fusão entre os grupos Anhanguera, já líder no setor de educação superior, e o grupo KROTON. Essa fusão se destacou como um marco importante não apenas para o setor da Educação Superior, mas para o país, exigindo até mesmo a convocação de consultorias da área, manifestações das concorrentes além dos membros do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) para compreender a dinâmica específica da Educação Superior e suas implicações, a fim de estabelecer critérios apropriados para sua aprovação. Foi a partir desse contexto que iniciamos nossa investigação, reconhecendo a importância e a complexidade desse evento para o setor educacional e para o panorama econômico do país.

Na verdade, reconhecemos que o processo de privatização da educação teve início nos anos de 1997. No entanto, foi apenas uma década depois que esse movimento avançou significativamente na Educação Superior, culminando no lançamento de IPO

(Oferta Pública Inicial) na bolsa de valores. Coincidentemente ou não, o primeiro grupo a realizar esse feito foi o mesmo que, em 2014, tornou-se a maior potência mundial em número de alunos e valor de mercado. O grupo Anhanguera, líder nesse cenário, foi adquirido pelo já renomado grupo KROTON, consolidando-se como o "gigante" da Educação Superior após a fusão. Esse marco representou não apenas uma evolução notável na trajetória da privatização educacional, mas também uma transformação importante no panorama do ensino superior brasileiro que, dia após dia, aumentam esses processos

Assim, discorrer sobre a maior fusão ocorrida na Educação Superior no Brasil não se limitou à mera descrição de dados; foi uma oportunidade para refletir sobre o que de fato tem acontecido no país e sobre o quanto estamos verdadeiramente atentos, como deveríamos estar. Em nossa pesquisa, constatamos que essa é uma temática instigante, especialmente porque não encontramos estudos que abordassem essa temática utilizando os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), os quais atualmente são os únicos validados pelo Ministério da Educação. É por esse motivo que essa pesquisa se tornou relevante para o cenário acadêmico, fornecendo uma visão única sobre as implicações das fusões e aquisições na qualidade acadêmica e institucional, sob o prisma dos indicadores reconhecidos oficialmente.

A partir de 2007, com o início do lançamento de IPOs nas bolsas de valores, os grandes grupos econômicos começaram a vislumbrar uma área promissora com garantia de lucro rápido. Isso atraiu o capital internacional para investir no país, gradualmente introduzindo seus modelos e padrões de gestão, com um foco excessivo no lucro. Como consequência, as fusões e aquisições têm resultado em uma alta concentração de mercado, reduzindo a concorrência da Educação Superior no país. Esse influxo de investimento transformou a paisagem educacional, não apenas expandindo a capacidade e o alcance das IES privadas, mas também alterando sua natureza e objetivos.

Para analisar esse cenário, utilizamos a Teoria Neoinstitucional de Scott (2014), o qual descreveu como as instituições são influenciadas por fatores internos e externos

incluindo as questões de normas e valores culturais, as pressões regulatórias e legais, as próprias pressões competitivas e o isomorfismo, seja ele coercitivo, mimético ou normativo. São por esses motivos que os grupos econômicos criam ou, ainda, modelam as instituições de acordo com os seus propósitos e que apesar de estarem instaladas em regiões e estados diferentes, tornam-se tão semelhantes. O mais interessante é que, ainda que sejam concorrentes, na essência são semelhantes e, ao longo do tempo, tornam-se cada vez mais parecidas, pois adotam práticas e estruturas similares para ganhar legitimidade, aumentando a chance de sobrevivência no mercado (DiMaggio; Powell, 2005; Scott, 2014).

Este trabalho ainda trouxe discussões e apresentou cenários políticos e econômicos que contribuíram para a descentralização e o surgimento da Educação Superior com fins lucrativos no Brasil. As implicações desse processo podem ser vistas nos indicadores de qualidade do SINAES. O ENADE, indicador que avalia o desempenho dos estudantes de 2011 a 2017, demonstrou que as instituições privadas têm um percentual muito inferior de conceitos 4 e 5, com 21,76%, em comparação às instituições públicas, que têm 61,10%. Embora seja evidente que esses universos sejam distintos, continua sendo fundamental estarmos atentos a essas diferenças, pois em essência não deveriam ocorrer, uma vez que no país há uma estrutura de Regulação e Avaliação com um vasto número de normativas legais que devem ser seguidas, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, que determinam o padrão de qualidade mínimo e que deve ser seguido. É nesse contexto que destacamos o isomorfismo coercitivo no âmbito da Educação Superior.

Seguindo essa trilha, abordamos em nossa pesquisa as principais legislações que de alguma forma “contribuíram” direta ou indiretamente para a expansão da Educação Superior Privada com fins lucrativos no Brasil, contextualizando o momento político e econômico que viveu o país e que por esses motivos o mercado educacional brasileiro, particularmente esse nicho, passou a ser reconhecido por instituições internacionais, em especial as norte-americanas, como um campo fértil para investimentos e expansão.

Tal expansão em número de IES e matrículas refletiram na significativa alteração da dinâmica educacional do país, transformando a Educação Superior em algo mais acessível e diverso. Antes restrita a uma parcela limitada da população, a Educação Superior tornou-se, agora, uma opção viável para uma demografia muito mais ampla. Logo, precisamos compreender os reflexos do fenômeno de formação de grupos econômicos no setor e seus reflexos na qualidade acadêmica e institucional, à luz do SINAES.

O SINAES emergiu exatamente nesse contexto, para regular e avaliar cursos e instituições de educação superior, com o objetivo de assegurar um padrão mínimo de qualidade educacional que deveria atender à dinâmica e operação da Educação Superior privada brasileira. Importante salientar que os quatro indicadores do SINAES analisados nesta pesquisa - ENADE, IDD, CPC e IGC - ofereceram uma perspectiva relativa da qualidade educacional, uma vez que esses indicadores **não fornecem uma medida absoluta da qualidade dos cursos**, mas, sim, **indicam quais cursos apresentaram desempenho melhor ou pior em determinado ciclo avaliativo**. Cada um desses indicadores atribuiu conceitos de 1 a 5 de maneira **padronizada**, baseando-se na distribuição normal ou Gaussiana. Isso significa que, **embora não reflitam mudanças totais na qualidade do ensino ao longo do tempo, são extremamente úteis para comparações específicas, como as realizadas em nosso estudo**.

Assim, nosso propósito foi o de analisar como a formação do grupo econômico, oriundo da fusão dos grupos KROTON e Anhanguera Educacional, de educação superior privada com fins lucrativos repercutiu na qualidade acadêmica das instituições envolvidas, a partir da oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2011 a 2017.

Para analisar os indicadores de qualidade e o seu comportamento antes e depois da fusão, criamos um *dashboard* e imputamos em um sistema de *Business Intelligence* (BI) para facilitar a leitura e deixá-lo bem dinâmico com os diversos recursos de filtros para nossa análise, o que facilitou a leitura e a compreensão dos dados. Esse banco ficará disponível para todo e qualquer pesquisador que tiver interesse nos dados.

A pesquisa revelou que o ENADE das IES selecionadas do grupo KROTON antes da fusão são melhores do que os obtidos imediatamente no ano subsequente. Por outro lado, existe uma aparente tendência de recuperação nos anos que se seguem, porém de forma instável e não consolidada. Quando analisamos os dados consolidados dos big players, identificamos que os grupos KROTON e SER apresentam tendências negativas e com as maiores concentrações dos seus cursos nas faixas 1 e 2. Já os players ÂNIMA e VITRU revelam tendências relativamente bem mais positivas, com 28,13% e 31,05% de seus cursos, respectivamente, situando-se nas faixas 4 e 5.

Importante destacar que as análises do curso de Licenciatura em Pedagogia, embora tenham trazido informações importantes, no conjunto dos dados acabou não evidenciando tendências claras e, por isso, não demos o destaque ao referido curso inicialmente pretendido.

No IDD das IES selecionadas da KROTON, observou-se uma reversão da tendência positiva. Isso sugere que, apesar dos esforços iniciais para melhorar a qualidade após a fusão, podem ter ocorrido desafios não sustentáveis a longo prazo e que precisam ser abordados para manter e melhorar a qualidade do ensino nas IES do grupo KROTON. Quando analisamos os dados dos big players, a variação entre os players sugere que algumas instituições são mais eficazes do que outras em manter altos padrões de qualidade. Não podemos afirmar que uma seja melhor que a outra uma vez que não estamos refinando os dados no sentido de distinguir diferenças entre os grupos quanto aos perfis dos seus alunos, porém podemos perceber que há variações importantes que devem ser investigadas.

Quando apresentamos os dados do CPC das IES selecionadas do grupo KROTON, percebemos que, após a fusão, houve uma flutuação nos resultados, com uma tendência geral de declínio na qualidade, especialmente evidenciada pelo aumento significativo no percentual dos cursos nas faixas 1 e 2 e pela redução do percentual referente aos cursos das faixas superiores. Para refinar essa informação, buscamos dados do Censo Superior no que tange ao número de professores quanto à titulação e regime de trabalho, pois representam 15% de insumos do CPC. Assim, identificamos que

o pior período em termos do número de docentes mestres nos cursos foi após a fusão. Entre anos de 2014 e 2016 há flutuações sensíveis, mas nada que permitisse confirmar que a razão da queda do CPC tenha relação com a titulação dos docentes. Todavia, quando apresentamos os dados de regime de trabalho, percebemos uma curva acentuada decrescente a partir 2011, sendo que o percentual dos docentes com tempo integral chegou ao seu nível mais baixo em 2014, exatamente no ano da fusão. Logo, sugere-se que o regime de trabalho do docente pode ter influenciado negativamente a composição do CPC dos cursos investigados. Seguindo a premissa de análise, ao buscar os dados dos CPC comparativamente entre os big players, identificamos que mesmo dentro de grupos educacionais maiores, pode haver uma variação significativa na qualidade do ensino. As IES como as do grupo VITRU demonstram que é possível alcançar altos padrões, enquanto outras, como as dos grupos KROTON e SER, parecem enfrentar desafios para atingir esses níveis de qualidade.

Nosso último indicador que avalia a qualidade acadêmica institucional, o IGC das IES selecionadas do grupo KROTON, identificamos que antes da fusão, o IGC era positivo e após a fusão esse indicador passou a representar uma tendência negativa. Destaca-se também que nas IES do grupo, não há instituições com IGC 5, o que indica que nenhuma delas alcança o nível de qualidade de excelência. Quando comparamos os resultados com os big players estes tendem a atingir uma média padrão de qualidade ANIMA, VITRU e CRUZEIRO DO SUL se sobressaem KROTON, YDUQS e SER demonstram tendências de qualidade inferiores.

Concluindo nossa análise, podemos dizer que identificamos uma tendência comum entre os resultados, sugerindo um processo de isomorfismo no setor privado com fins lucrativos. Observou-se também que há uma queda na qualidade dos cursos e das IES do grupo KROTON após a fusão em 2014. Embora haja sinais de uma leve recuperação, os resultados ainda não alcançaram os patamares anteriores à fusão e, sim, uma redução significativa na proporção de professores em regime de tempo integral que impactam diretamente na produção docente quanto aos projetos de pesquisa e extensão.

Portanto os dados indicam que **as fusões, embora inicialmente orientadas por objetivos econômicos e administrativos, acabam por ser moldadas e restringidas por forças institucionais mais amplas seguindo o isomorfismo mimético. Apesar do isomorfismo coercitivo e normativo latentes nesses processos, foi constatado o declínio dos resultados institucionais após as fusões. Todavia precisamos frisar que há grupos econômicos que se destacam em nível de qualidade em comparação entre eles.**

Caminhando nessa perspectiva, destacamos que no período de 2004 a 2023, a educação ocupou a 10ª posição no ranking com total de 459 processos registrados no CADE e nos anos de 2022 e 2021 ocupou a 7ª posição do setor, o que significa que o negócio da educação continua aquecido. Acreditamos que ainda há espaço para muitos movimentos de F&A num espaço de tempo de 2 a 3 anos e consultorias da área destacam que ainda há muitos grupos pequenos que devem desaparecer.

Por fim, a discussão sobre a expansão do ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil e a formação de big players nesse mercado trouxe como consequências para a educação as dinâmicas de isomorfismo presentes no setor. Observa-se que, apesar da prevalência do isomorfismo coercitivo - impulsionado por regulamentações e exigências legais, o isomorfismo normativo também tem um papel significativo, sendo fomentado principalmente pela profissionalização e pelas normas e expectativas comuns no ambiente educacional. Já quando se trata de aquisições, as normas e procedimentos compartilhados fazem com que as IES do grupo atendam os mesmos requisitos. Além disso, o isomorfismo mimético emerge como um mecanismo crucial para a sobrevivência dos big players da Educação Superior privada brasileira. Nesse contexto, a padronização surge como uma estratégia adotada para minimizar riscos e alcançar legitimidade, visto que as práticas padronizadas são frequentemente percebidas como eficazes ou adequadas dentro do ambiente educacional.

Nesse sentido, o mercado de Educação Superior privada com fins lucrativos brasileira demanda análises contínuas, uma vez que está em constante processo de crescimento e transformação, seja de forma orgânica ou por meio de F&A. Por isso, diferentes estudos podem ser realizados entre os quais sugere-se:

- análise qualitativa dos sujeitos envolvidos nos processos de F&A de forma a registrar como os professores, alunos e equipe de gestão vivenciaram essa dinâmica de mercado.
- análise contínua e sistematizada sobre a qualidade dos cursos de licenciatura em pedagogia construindo um mapa de oferta no Brasil.
- estudos sobre situação de egressos das licenciaturas de pedagogia que estudaram nas IES de grupos econômicos durante o período de F&A.
- análise estatística que mapeia os resultados escolares dos alunos, antes do seu ingresso em uma IES, de forma a verificar a repercussão dos resultados do ensino médio na vida universitária.
- estudos sobre situação de egressos de IES de grupos econômicos e como estão na carreira escolhida.
- estudos relacionados à qualidade dos cursos de graduação em relação à modalidade de oferta, sobretudo dos cursos ofertados pelos *big players*, na modalidade a distância, especialmente os cursos da área de saúde e engenharias que demandam uma alta carga horária de práticas profissionais em laboratórios.

Assim, enquanto o setor se expande e se torna mais competitivo, essas formas de *isomorfismo* desempenham um papel central na forma como as instituições de Educação Superior se adaptam e respondem às pressões do mercado e do ambiente regulatório. Espera-se que esta tese tenha contribuído para o registro de um momento histórico na Educação Superior privada *com fins* lucrativos no Brasil e que possa servir de estímulo para decisões estratégicas, formulação de políticas públicas ou institucionais, além de ter sido útil para o desdobramento de outros estudos acadêmicos, haja vista a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o assunto.

Nesse contexto, não podemos nos esquecer da Educação Básica. Observa-se, por exemplo, que no mês de março/2024 um fundo americano se tornou controlador do grupo INSPIRA, o qual é dono de mais de cem escolas no país e opera com 34 marcas em 18 estados brasileiros. Isso significa que, ao perceber que o espaço da Educação Superior já está em fase de “acomodação”, estão em busca de oportunidades, logo a “bola da vez” passa ser a Educação Básica brasileira que está em franca expansão.

Cabe-nos a reflexão e a consciência dos caminhos e descaminhos que podem surgir! Aos gestores e políticos, cabe atenção e esforços redobrados para regular não apenas a Educação Superior, mas também a Educação Básica do país.

Caminhemos!

REFERÊNCIAS

ALIFF, John V. **Are students "customers" of collegiate education?** Presentation made at the 75th Annual Meeting of the Georgia Academy of Science, Armstrong Atlantic State University, Savannah, GA, April 25, 1998. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418748.pdf>. Acesso em 16 Dez.2023.

AMARAL, Raquel. **O cenário atual do setor de Educação Superior privado**. Disponível online <http://www.grupovanguard.com.br/o-cenario-atual-do-setor-de-ensino-superior-privado/>. Acesso em 20.12.2016 às 14h28.

ANDRADE, Cristiano D. (et. al.) **O uso de índices de avaliação como argumento de qualidade das instituições de Educação Superior**. UFSC. Disponível online: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179372/101_00692%20-%20Ok.pdf?sequence=1. Acesso em: 20.Dez.18

BARREYRO, G.B; ROTHEN, J.C. **Para uma história da avaliação da Educação Superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>. Acesso em 14 Dez. 2023.

BARROS, Aparecida de da Silva Xavier. **Expansão da Educação Superior no Brasil**: limites e possibilidades. Educação e Sociedade (CEDES) Vol.36, nº nº131, p.361-390. Abr-jun, 2015

BERTOLIN, Julio C.G. Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira. **Avaliação**. v. 12 n. 2 jun. 2007.

BESANKO, David. A Economia da estratégia. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

BIELSCHOWKY. C. (Coord.) **Expansão da Educação Superior no Brasil**: análise das instituições privadas. São Paulo: Sou_Ciência, 2023.

BRASIL. **Conselho De Administrativo De Defesa Econômica (CADE)**. Disponível online: <http://www.cade.gov.br/>. Acesso em: 05 Dez.2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306impresao.htm. Acesso em 20 Dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e

88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306impresao.htm Acesso em 26 Dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htmimpresao.htm. Acesso em: 20 Dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 maio. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 Dez.2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em 20 Dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 26. Dez.2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.177, de 29 de Março de 1985.** Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10. Out.2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior.** Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 05 Dez.2017.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Educação Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em 20.Dez.2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível online em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 24 Dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Educação Superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providencias. Diário Oficial da Uniao, Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 20.Dez.2023.

BRASIL. **Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007.** Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2011.638&text=LEI%20N%C2%BA%2011.638%2C%20DE%2028%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202007.&text=Altera%20e%20revoga%20dispositivos%20da,e%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20de%20demonstra%C3%A7%C3%B5es%20financeiras. Acesso em: 20. Dez.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.529, de 30 de novembro de 2011.** Estrutura o Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência; dispõe sobre a prevenção e repressão às infrações contra a ordem econômica; altera a Lei nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990, o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 - Código de Processo Penal, e a Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985; revoga dispositivos da Lei nº 8.884, de 11 de junho de 1994, e a Lei nº 9.781, de 19 de janeiro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12529.htm Acesso em: Acesso em: 10. Dez.2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 10. Dez.2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do Educação Superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 20.dez.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05. Dez.2017.

BRASIL. **Lei nº13.868 de 03 de setembro de 2019**. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art3 . Acesso em 20. Dez.2023.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Avaliação das Universidade Brasileira - PAIUB**. Brasília, 1993

BRASIL. **Medida provisória no 1.477-40, de 09 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1477-40.htm Acesso em 20.Dez.2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Educação Superior, e da outras providencias. Brasília. Acesso em 20.Dez.2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 449, de 3 de dezembro de 2008**. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários, concede remissão nos casos em que especifica, institui regime tributário de transição, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/mpv/449impresao.htm Acesso em: 10. Dez.2023.

BRASIL. **Medida provisória nº1.827-1 de 24 de junho de 1994**. Dispões sobre o fundo de financiamento ao estudante do Educação Superior e dá outras providências. Reeditada e revogada pela MPV nº1865-2 de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1827-1.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20No%201.827,24%20DE%20JUNHO%20DE%201999.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 20. Dez.2023.

BRASIL. **Nota técnica nº 17/2018/CGCQES/DAES**. Apresenta a metodologia de cálculo do Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD). Acesso em 20.12.2023.

BRASIL. **Portaria nº 1428 de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 26 Dez.2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em:

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file .Acesso em 26. Dez. 2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.** Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em:

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file. Acesso em 26. Dez.2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 40, de 2007. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 ago. 2008. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso em 05.03.18. BRASIL. **Programas Do Governo Federal.** Brasília: 2015. Disponível em: < <https://www.mec.gov.br/> >. Acesso em: 05. Mar.18.

BRASIL. **Relatório de gestão FNDE 2021.** Disponível em chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/prestacao-de-contas-anual/2021/rg-20210-fnde . Acesso em 24.Dez.23.

BRASIL. **Secretaria De Educação Superior – SESU MEC.** Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior>. Acesso em 20 Dez.2023.

BRASIL.**Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília: MEC, 2014.

BREALEY, R. A.; MYERS, S. C. **Investimento de capital e avaliação.** Porto Alegre: Bookman, 2006.

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. Avaliação e qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível online: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010. Acesso em 20 Dez.2023.

CAMPOS, de A., BARSANO, Roberto, P. Administração - Guia Prático e Didático. Minha biblioteca. Retirado

de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536517728/> . Acesso em 20 Dez.2023.

CARVALHO, M. C. M. *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas, n. 17, p. 10, set. 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do Educação Superior brasileiro**: a formação dos oligopólios. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>. Acesso em: 10. Jan.2018

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CM, Consultoria. **Fusões e aquisições no Educação Superior brasileira**: volume de negócios e histórico 2007-2015. Volume de negócios, Marília - SP: CM Consultoria, 2015.

COÊLHO, Adriano. **Resultados do ENADE 2022**: veja as diferenças, desafios e oportunidades para a EAD e o Presencial. Disponível online em: <https://www.hoper.com.br/single-post/ENADE-2022>. Acesso em 10.Dez.23.

CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA (CADE). **Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de Educação Superior**. Maio, 2016. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/aceso-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoes-anexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>. Acesso em 10.Dez.23.

COSTA, Eliezer C. **Gestão Estratégica, da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

COUTO, M. E. S. O significado da entrevista na configuração do objeto de estudo em uma pesquisa com professoras de História. *In: VI Encontro de História Oral do Nordeste*: Culturas, Memórias e Nordestes. Ilhéus: Editus, 2007. v. 1

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2.ed. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DAWADI, S., SHRESTHA, S.; GIRI, R. A. **Mixed-Methods Research**: a discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611786.pdf>. Acesso em 15 dez. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [S.L.], v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. **Políticas y conceptos de calidad**: dilemas y retos. Avaliação (Campinas), v. 17, n. 3, p. 601-18, Nov. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003> Acesso em: 10.Jan.2024.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia**. Pro-Posições, v. 3, n. 1, p. 7-17, 1992.

DIAS SOBRINHO, J. **Qualidade, avaliação**: do SINAES a índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. **A gaiola de ferro revisitada**: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. Revista de Administração e Estratégia, RAE, abr-jun, p. 74-89, v. 45, n. 2, 2005.

Dourado, Luis Fernando; Oliveira, João Ferreira de. **Qualidade na educação: perspectivas e desafios**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em 09.Jan.2024.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3721/3457>. Acesso em 15 Jan. 2024.

FRANCA, A. G. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de Educação Superior privado no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Brasileira de Educação Superior**, 3, pp. 98-111. doi:<http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p98-111>

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da Educação Superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 42, p. 175-198, 2012.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade**: a visão estratégica e competitiva. 4. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação E Pesquisa**, 30(1), 11–30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>. Acesso em 17. Jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

GITMAN, L.J. **Princípios da administração financeira**. São Paulo: Harper&Row do Brasil, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Ana Valeska (org). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

GORGULHO, V. Fusões no setor privado de Educação Superior. **Revista Educação Superior (Segmento)**, nº 128, p.46-48, maio. 2009.

GOUVEIA, A.B. et. al. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a01.pdf>. Acesso em 14 Dez 2023.

GOUVEIA, A.B. et. al. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a01.pdf>. Acesso em 14 Dez 2023.

GRAMANI, Maria Cristina N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de Educação Superior com capital aberto. In: **INSAPER: IBMEC,2008**

GREEN, D. **What is quality in higher education?** London: Taylor & Francis Group, 1994.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAIR, J. E; BABIN, B.; MONEY, A. H; e SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Tradução: Iene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARMAN, K.; MEEK, V. L. **Introduction to special issue: "Merger revisited: international perspectives on mergers in higher education"**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226660212_Introduction_to_special_issue_Merger_revisited_International_perspectives_on_mergers_in_higher_education. Acesso em 16 Dez. 2023.

HARVEY, L. **Understanding quality**. Berlin: EUA Bologna Handbook, 2006.

HARVEY, L.; GREEN, D. **Defining quality**. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

HARVEY, L.; NEWTON, J. **Transforming quality evaluation**. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 149-65, Oct. 2004.

HAY, D.; FOURIE, M. **Preparing the way for merges in South african higher and further educations institutions: an investigation into staff perceptions**. *Higher education*, v. 1,

n. 44, p. 115-131, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/226557237_Preparing_the_Way_for_Mergers_in_South_African_Higher_and_Further_Education_Institutions_an_Investigation_into_Staff_Perceptions. Acesso em 17 Dez. 2023.

HOPER EDUCACIONAL, Consultoria. **Apresentação da Análise Setorial Hoper do Educação Superior Privado do Brasil - 2021**. São Paulo, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Indicadores educacionais: notas técnicas do Indicadores de qualidade da Educação Superior. Brasília, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19.Set.2018.

KAPA, Raphael. **Expansão de Fies e ProUni não fez matrículas acelerarem em universidades particulares** in Jornal O GLOBO. 27/02/2015 - 06:00. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/expansao-de-fies-prouni-nao-fez-matriculas-acelerarem-em-universidades-particulares-15452743> . Acesso em 20.Dez.2023.

KINSER, Kevin. **Faculty at Private For-Profit Universities: The University of Phoenix as a New Model?**. International Higher Education Spring, 2002. P.13-14.

KINSER, Kevin. The Quality-Profit Assumption. **International Higher Education Spring**. Number 71 Spring, 2013. P.12-13.

KROTON . Portal Ensino – KROTON Institucional. Disponível em < <http://www.KROTON.com.br/>>. Acesso em: 20 dez.2018.

LACERDA, Maria do Carmo; SOUSA, José Vieira. Dossiê: expansão e desafios da qualidade na Educação Superior Brasileira. **Educação em Revista**. 15-18.Out – Dez. 2016.

LI, Weixiao. **Edupreneurs: a study on for-profit education in Mainland China**. Tese. Doktorgrades der Philosophie. Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Ludwig-Maximilians Universität München. 2011.

LIN, H. **Analysis on Mergers in Higher Education in China**. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, v. 322, p. 226 - 229, 2nd International Seminar on Education Research and Social Science, Atlantic Press, 2019. Disponível em: <https://www.atlantis-press.com/article/125911047.pdf> Acesso em 20 Dez.2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hopper, 2007.

MARQUES, W. **Expansão e oligopolização da Educação Superior no Brasil**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013

MONITOR MERCANTIL (2023) **Educação**: Fusões e aquisições caem 63% no primeiro trimestre. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/educacao-fusoes-e-aquisicoes-caem-63-no-primeiro-trimestre/> Acesso em 10.Dez.23.

MORAES, Mário Cesar B.; KALNIN, Guilherme Felipe. Qualidade na Educação Superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da Educação Superior. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 530-551, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601114> Acesso em 09.01.2021.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 385-405, JUL 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>

MOROSINI, Marília Costa (et al.). A qualidade da Educação Superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. vol.21, nº 64, p.13-37, Jan-mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf> Acesso em 10 Dez.2023.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Revista Interface – Comunicação, saúde e educação**. Vol.05, nº9, P.89-102, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf> Acesso em 10 Dez.2023.

MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade na Educação Superior: tendências do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.20, nº43, P. 165-186, Mai-Ago, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em 10 Dez.2023.

OLIVEIRA, Romoaldo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Rev Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>. Acesso em: 10.Jan.2018

PARANÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL DO. Tipos de Pesquisa considerando os Procedimentos Utilizados. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>. Acesso em 11. Jan.2017.

PNE (2014-2024) e seu monitoramento. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

PODER 360. **Mercado de Educação Superior tem concentração recorde**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/> publicada em 24.12.2022 e atualizada em 29.12.2022. Acesso em: 10.Dez.2023.

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

PRADO, Flávio de Almeida. *Fusão! Por que não?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

QUALIDADE. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis**. Disponível online: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/qualidade/> Acesso em 20 Dez.2023.

REIS, E. A.; PARTYKA, R. B.; LANA, J.; MARCON, R. **Fusões e aquisições no Educação Superior à luz da teoria do crescimento da firma**. Navus, Florianópolis/SC, v. 8, n. 4, p. 37-52, out/dez, 2018. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/navus/article/view/706/pdf>. Acesso em 17 Dez. 2023.

REIS, E. A.; PARTYKA, R. B.; LANA, J.; MARCON, R. **Fusões e aquisições no Educação Superior à luz da teoria do crescimento da firma**. Navus, Florianópolis/SC, v. 8, n. 4, p. 37-52, out/dez, 2018. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/navus/article/view/706/pdf>. Acesso em 17 Dez. 2023.

Relatório Fusões e Aquisições 2023 - 2º trimestre KPMG, 2023. Disponível online em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/br/pdf/2023/11/KPMG_FA2.trim.2023v.4.pdf . Acesso em 11.Jan.2024

REVISTA EXAME. 3 pontos que levaram o CADE a barrar fusão da KROTON e Estácio. Publicado em 29 de junho de 2017 às, 12h45. Disponível em: <https://exame.com/negocios/3-pontos-que-levaram-o-cade-a-barrar-a-fusao-da-KROTON-e-estacio/>. Acesso em: 07.Jan.2024.

ROBERTS, Alexander; WALLACE, William; MOLES, Peter. **Merger and Acquisitions**. Edinburgh: Edinburgh Business School, 2012.

RODRIGES, Alan; SOUZA, Renata Galdino de.; RODRIGUES, Isaac Antônio. O processo de fusão entre organizações: razões estratégicas. **Periódicos UNESC**, 31 de MAI a 01 de JUN .2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/2724>. Acesso em 11. Jan.2017.

RUAS, Cláudia M.S. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do Grupo ANHANGUERA Educacional(2007-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

RUAS, Cláudia Mara Stapani. Educação Superior privada mercantil e a transformação de alunos em consumidores. In: **IX Encontro da ANPAE Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE-SP: Gestão de sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas profissionais**, 2014, São Paulo. Anais do IX Encontro da ANPAE Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE-SP. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2014. v. 1. p. 278-288.

RUAS, Cláudia Mara Stapani. Educação Superior privada mercantil e seus oligopólios: a mega fusão ANHANGUERA e KROTON. In: **XII Encontro de Pesquisa em Educação Centro-Oeste: Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social**, 2014, Goiânia. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação Centro-Oeste: Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia: PUC-GO, 2014. p. 1-13.

SALTO, D. J. Brazil: A For-Profit Giant. **International Higher Education**, Number 74 Winter, 2014. P 21-22

SAMPAIO, Helena. O setor privado de Educação Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Educação Superior UNICAMP**, 2011: p.28-43. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em 15. Jan.2018.

SANTANA, Flávia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na Educação Superior brasileira**. São Paulo: SENAC, 2007.

SANTOS, Marcelo. Fusões e aquisições como estratégia de crescimento no mercado de educação superior no brasil nas companhias de capital aberto. **Revista Gestão e Planejamento, Salvador**, v. 17, n. 3, 538-552, set./dez. 2016 Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb>. Acesso em: 11.Out.2019.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. 4. ed. London: Sage Publications, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade** [online]. 2008, vol.29, n.105, pp.991-1022. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil**. Democratização ou massificação mercantil?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10.12.2023.

SIQUEIRA, J. O. **Fundamentos de métodos quantitativos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SOUSA, Francisca; NECKEL, Malverique; COSTA, Manuella e NECKEL, Wellyssianne. **Prospecção de cenários para F&A nas instituições de Educação Superior do Brasil para 2026**.

Disponível online em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12707/10846>.

DOI:10.34117/bjdv6n7-104. Acesso em: 11.Dez.2023.

SOUSA, Francisca; NECKEL, Malverique; COSTA, Manuella e NECKEL, Wellyssianne.

Prospecção de cenários para F&A nas instituições de Educação Superior do Brasil para 2026. Disponível online em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12707/10846>.

Acesso em: 11.Dez.2023.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na Educação Superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno CEDES**, Campinas, v.29, n.78, p.242-256, maio-ago. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a07.pdf> Acesso em: 10.Nov.2023.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na Educação Superior: uma visão operacional do conceito. Avaliação (Campinas) [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.332-357. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200004>.

SPELLER, Paulo; ROBOBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década: 2011 a 2020**. Brasília: UNESCO, CNE,MEC, 2012.

SPOLAVORI, Rafael. **Concentração do mercado de Educação Superior no Brasil: uma análise do efeito das fusões e aquisições sobre o desempenho acadêmico**. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

SUEN, A; KIMURA, H., **Fusão e Aquisição Como Estratégia de Entrada no Mercado Brasileiro**. Caderno de Pesquisas em Administração, Programa de Pós-graduação da FEA/USP, São Paulo, 1997.

TASHAKKORI, A.; CRESWELL, J.W. The new era of mixed methods [Editorial]. **Journal of Mixed Methods Research**, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2345678906293042>. Acesso em 16 Dez. 2023.

UNESCO. **Educação 2030: declaração de Incheon e marco de ação da educação**. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris: UNESCO, 1998.

VALOR ECONÔMICO. **COGNA vai unificar marcas e instituições adotam bandeira ANHANGUERA**. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2023/03/23/COGNA-vai-unificar-marcas-e-instituicoes-adotam-bandeira-ANHANGUERA.ghtml>. Acesso em 16 dez. 2023.

VERHINE, R. e DANTAS, L. M.V. The evaluation and regulation of for-profit higher education in Brazil: implications for SINAES. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 38, p. 265-282, jan./mar. 2020. (ISSN 2178-2679)

VERHINE, R.E. O sistema nacional de avaliação da educação superior após 14 anos: avanços desafios. In: Franco, S.; Franco, M.; Leite, D. **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: UFRGS, p. 79-94, 2018.

VERHINE, R.E. & DANTAS, L.M.V. (2018) Brazil: problematics of the tripartite federal framework. In: CARNOY, M., FROUMIN, I. & MARGINSON, S. (eds.) **Higher education in federal countries: a comparative framework**. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 212-257.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015

VERHINE, Robert Evan. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre IDD, CPC e IGC. In: **Convergências e Tensões no Campo da Formação e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 632-650.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. **AVALIACAO EDUCACIONAL desatando e reatando nos**, p. 173-199, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APENDICE A

Código IES	PLAYERS	COD	MANTENEDORA	Código IES	MANTIDAS (IES)
23358	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23358	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOCIESC DE JARAGUÁ DO SUL
344	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA (UNA)
14028	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	14028	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BETIM
4766	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	4766	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE CONTAGEM
23236	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23236	ESCOLA SUPERIOR SÃO JUDAS DE GUARULHOS
23242	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23242	ESCOLA SUPERIOR SÃO JUDAS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
23245	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23245	ESCOLA SUPERIOR UNA DE CONSELHEIRO LAFAIETE
23252	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23252	ESCOLA SUPERIOR UNA DE ITUMBIARA
23177	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23177	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CATALÃO
23163	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23163	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE DIVINÓPOLIS
23172	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23172	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE POUSO ALEGRE

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

23176	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23176	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SETE LAGOAS
23197	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23197	FACULDADE SOCIESC DE EDUCAÇÃO DE JARAGUÁ DO SUL
23202	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23202	FACULDADE SOCIESC DE EDUCAÇÃO DE SÃO BENTO DO SUL
19257	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	19257	FACULDADE UNA DE DIVINÓPOLIS (UNA DIVINOPOLIS)
18454	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	18454	FACULDADE UNA DE SETE LAGOAS (UNASET)
23200	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23200	FACULDADE UNISUL DE EDUCAÇÃO DE ITAJAÍ
23235	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23235	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO SÃO JUDAS DE GUARULHOS
23241	ÂNIMA	3052	BRASIL EDUCACAO S/A	23241	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO SÃO JUDAS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
466	ÂNIMA	321	ISCP - SOCIEDADE EDUCACIONAL LTDA.	466	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (UAM)
1351	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	1351	CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC -
23164	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23164	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE DIVINÓPOLIS
23178	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23178	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SETE LAGOAS

23168	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23168	CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE JATAÍ
349	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE (UNI-BH)
1351	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	1351	CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC
1618	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	1618	CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC DE BLUMENAU
4045	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	4045	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICURITIBA (UNICURITIBA)
3691	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	3691	FACULDADE DE TECNOLOGIA TUPY DE SÃO BENTO DO SUL (FTT-SBS)
23228	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23228	FACULDADE SÃO JUDAS DE GUARULHOS
23261	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23261	FACULDADE SÃO JUDAS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
23264	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23264	FACULDADE UNA DE CONSELHEIRO LAFAIETE

23273	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23273	FACULDADE UNA DE ITUMBIARA
3437	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	3437	FACULDADE UNISUL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
3758	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	3758	FACULDADE UNISUL DE FLORIANÓPOLIS
22736	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	22736	FACULDADE UNISUL DE ITAJAÍ
23201	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23201	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR UNISUL DE ITAJAÍ
23095	ÂNIMA	14298	IEDUC - INSTITUTO DE EDUCACAO E CULTURA S/A	23095	INSTITUTO SOCIESC DE JARAGUÁ DO SUL (SOCIESC)
385	ÂNIMA	268	FACS SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	385	UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS
638	ÂNIMA	414	CENTRO EDUCACIONAL DE FORMACAO SUPERIOR LTDA - CEFOS	638	FACULDADE MILTON CAMPOS (FMC)
203	ÂNIMA	143	AMC - SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	203	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU (USJT)
502	ÂNIMA	346	INSTITUTO DE EDUCACAO, CULTURA E EDUCAÇÃO SUPERIOR S/A	502	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JUDAS TADEU (CSJT)

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

718	ÂNIMA	481	PEC - SOCIEDADE POTIGUAR DE EDUCACAO E CULTURA LTDA	718	UNIVERSIDADE POTIGUAR (UNP)
448	ÂNIMA	313	SOCIEDADE DE EDUCACAO RITTER DOS REIS LTDA.	448	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS (UNIRITTER)
1640	ÂNIMA	16079	AGES EDUCACAO LTDA	1640	CENTRO UNIVERSITÁRIO AGES (UNIAGES)
19408	ÂNIMA	16079	AGES EDUCACAO LTDA	19408	FACULDADE AGES DE JACOBINA (FACULDADE AGES)
18708	ÂNIMA	16079	AGES EDUCACAO LTDA	18708	FACULDADE AGES DE SENHOR DO BONFIM (FACULDADE AGES)
18296	ÂNIMA	16079	AGES EDUCACAO LTDA	18296	FACULDADE AGES DE TUCANO (FACULDADE AGES)
18735	ÂNIMA	16079	AGES EDUCACAO LTDA	18735	FACULDADE ONE LEARNING
22093	ÂNIMA	1077	AGES EMPREENDIMENTOS EDUCACIONAIS LTDA	22093	FACULDADE AGES DE MEDICINA (FACULDADE AGES)
24443	ÂNIMA	1077	AGES EMPREENDIMENTOS EDUCACIONAIS LTDA	24443	FACULDADE AGES DE MEDICINA DE IRECÊ (FACULDADE AGES)
1805	ÂNIMA	1198	SOCEC- SOCIEDADE CAPIBARIBE DE EDUCACAO E CULTURA LTDA	1805	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOS GUARARAPES (UNIFG)

2950	ÂNIMA	1913	FADERGS - FACULDADE DE DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO SUL LTDA.	2950	CENTRO UNIVERSITÁRIO FADERGS (FADERGS)
1419	ÂNIMA	325	INSTITUTO DE EDUCACAO UNICURITIBA LTDA	1419	CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA (UNICURITIBA)
3099	ÂNIMA	2003	ASPEC SOCIEDADE PARAIBANA DE EDUCACAO E CULTURA LTDA	3099	FACULDADE INTERNACIONAL DA PARAÍBA (FPB)
494	ÂNIMA	340	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA-UNISUL	494	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)
25478	ÂNIMA	902	SOCIEDADE DE EDUCACAO SUPERIOR E CULTURA BRASIL S.A.	25478	ESCOLA SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA
25476	ÂNIMA	902	SOCIEDADE DE EDUCACAO SUPERIOR E CULTURA BRASIL S.A.	25476	INSTITUTO DO SUL DE SANTA CATARINA
1664	ÂNIMA	1090	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE VESPASIANO LTDA	1664	FACULDADE DA SAÚDE E ECOLOGIA HUMANA - FASEH
2023	ÂNIMA	1329	CESG - CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE GUANAMBI S/A	2023	CENTRO UNIVERSITÁRIO FG (UNIFG)
712	ÂNIMA	475	INSTITUTO BRASILEIRO DE MEDICINA DE REABILITACAO LTDA	712	CENTRO UNIVERSITÁRIO IBMR

221	CRUZEIRO DO SUL	159	CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL S.A.	221	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL - UNICSUL
526	CRUZEIRO DO SUL	365	SOCIEDADE EDUCACIONAL BRAZ CUBAS LTDA.	526	CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS -
3443	CRUZEIRO DO SUL	2183	CESUCA - COMPLEXO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CACHOEIRINHA LTDA	3443	CENTRO UNIVERSITÁRIO CESUCA -
1149	CRUZEIRO DO SUL	120	SOCIEDADE DE EDUCACAO NOSSA SENHORA DO PATROCINIO S/S LTDA	1149	CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO - CEUNSP
496	CRUZEIRO DO SUL	342	ACEF S/A.	496	UNIVERSIDADE DE FRANCA - UNIFRAN
417	CRUZEIRO DO SUL	290	SECID - SOCIEDADE EDUCACIONAL CIDADE DE SAO PAULO S.A.	417	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID
352	CRUZEIRO DO SUL	245	IPE EDUCACIONAL LTDA	352	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA - UNIPÊ
1042	CRUZEIRO DO SUL	418	CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES POSITIVO LTDA	1042	UNIVERSIDADE POSITIVO - UP
518	CRUZEIRO DO SUL	359	CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DO DISTRITO FEDERAL LTDA	518	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL - UDF

1427	CRUZEIRO DO SUL	943	SOCIEDADE EDUCACIONAL SANTA RITA S.A.	1427	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA SERRA GAÚCHA - FSG
1187	CRUZEIRO DO SUL	521	SOCIEDADE EMPRESARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO LITORAL NORTE LTDA	1187	CENTRO UNIVERSITÁRIO MÓDULO - MÓDULO
1045	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1045	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA (UNIFIAN)
4037	KROTON	2535	PSES SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA.	4037	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE FORTALEZA (UNIPITÁGORAS)
4452	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	4452	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE MARABÁ
376	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	376	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO (ANHANGUERA SP)
242	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	242	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS AMPLI
926	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	926	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS UNOPAR DE CAMPO GRANDE
515	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	515	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS UNOPAR DE NITERÓI (UNIAN-RJ)

386	KROTON	269	SOCIEDADE ANHANGUERA DE ENSINO LTDA	386	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS (UNIGOIÁS)
21280	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21280	FACULDADE ANHANGUERA DE ALAGOINHAS (FPA)
23923	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23923	FACULDADE ANHANGUERA DE ALVORADA
5550	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5550	FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS
1173	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1173	FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA (ANHANGUERA DF)
23895	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	23895	FACULDADE ANHANGUERA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM
23896	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	23896	FACULDADE ANHANGUERA DE CAMAÇARI
4826	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4826	FACULDADE ANHANGÜERA DE CAMPINAS
23897	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	23897	FACULDADE ANHANGUERA DE CARUARU

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

1258	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1258	FACULDADE ANHANGUERA DE CASCAVEL
21900	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21900	FACULDADE ANHANGUERA DE CATANDUVA (FAC)
4616	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4616	FACULDADE ANHANGUERA DE CAXIAS DO SUL
1305	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1305	FACULDADE ANHANGUERA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, GERENCIAIS E EDUCAÇÃO DE SINOP
2005	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	2005	FACULDADE ANHANGUERA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE SINOP (FACISAS)
5303	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5303	FACULDADE ANHANGÜERA DE DOURADOS
4959	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	4959	FACULDADE ANHANGUERA DE FEIRA DE SANTANA
13133	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	13133	FACULDADE ANHANGUERA DE GOIÂNIA
4867	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	4867	FACULDADE ANHANGUERA DE GUARAPARI

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

3603	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3603	FACULDADE ANHANGUERA DE GUARULHOS
1847	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1847	FACULDADE ANHANGUERA DE IMPERATRIZ
3937	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3937	FACULDADE ANHANGUERA DE INDAIATUBA
2944	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	2944	FACULDADE ANHANGUERA DE ITABUNA
4878	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4878	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPECERICA DA SERRA
23893	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23893	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPETINGA
21554	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21554	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPEVA (FAI)
21239	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21239	FACULDADE ANHANGUERA DE JAÚ (FAJ)
19260	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	19260	FACULDADE ANHANGUERA DE JEQUIÉ (FPJ)

5668	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5668	FACULDADE ANHANGUERA DE JOINVILLE
23100	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	23100	FACULDADE ANHANGUERA DE JUAZEIRO DO NORTE
1412	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1412	FACULDADE ANHANGUERA DE JUNDIAÍ
3936	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3936	FACULDADE ANHANGUERA DE LIMEIRA
736	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	736	FACULDADE ANHANGUERA DE LINHARES
2773	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	2773	FACULDADE ANHANGUERA DE MACAPÁ
14429	KROTON	3167	ORME SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	14429	FACULDADE ANHANGUERA DE MACEIÓ
2355	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2355	FACULDADE ANHANGUERA DE MATÃO
1345	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1345	FACULDADE ANHANGUERA DE OSASCO
23099	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	23099	FACULDADE ANHANGUERA DE PALMAS

19783	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	19783	FACULDADE ANHANGUERA DE PARAGOMINAS (FPP)
19788	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	19788	FACULDADE ANHANGUERA DE PARAUPEBAS
1830	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1830	FACULDADE ANHANGUERA DE PASSO FUNDO
2191	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2191	FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS
22158	KROTON	3167	ORME SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	22158	FACULDADE ANHANGUERA DE PETROLINA
4656	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4656	FACULDADE ANHANGÜERA DE PIRACICABA
1774	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1774	FACULDADE ANHANGUERA DE PONTA GROSSA
13620	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	13620	FACULDADE ANHANGUERA DE PORTO ALEGRE
2973	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	2973	FACULDADE ANHANGUERA DE PRIMAVERA DO LESTE (FIPL)
21552	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21552	FACULDADE ANHANGUERA DE RIO BRANCO

781	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	781	FACULDADE ANHANGUERA DE RONDONÓPOLIS (FAR)
4138	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4138	FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA
1478	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1478	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO BERNARDO
23924	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23924	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOÃO DE MERITI
21238	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21238	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (FASJRP)
2324	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2324	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ-SC (FASJ-SC)
19786	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	19786	FACULDADE ANHANGUERA DE SERRA (FPS)
1456	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1456	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO (FASERT)
23102	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	23102	FACULDADE ANHANGUERA DE SOBRAL

4655	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4655	FACULDADE ANHANGÜERA DE SOROCABA (FSO)
1945	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1945	FACULDADE ANHANGUERA DE SORRISO
11308	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	11308	FACULDADE ANHANGUERA DE SUMARÉ (FACSUMARÉ)
1499	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1499	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOÃO DA SERRA (FATS)
1587	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1587	FACULDADE ANHANGUERA DE TANGARÁ DA SERRA (FITS)
1776	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1776	FACULDADE ANHANGUERA DE TECNOLOGIA DE JUNDIAÍ
3612	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3612	FACULDADE ANHANGUERA DE VALINHOS
2756	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2756	FACULDADE ANHANGUERA DE VALPARAÍSO
18625	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	18625	FACULDADE ANHANGUERA DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

24899	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	24899	FACULDADE ANHANGUERA DO AMAZONAS
18659	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	18659	FACULDADE ANHANGUERA DO CEARÁ
1452	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1452	FACULDADE ANHANGUERA DO MARANHÃO
2194	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2194	FACULDADE ANHANGUERA DO RIO GRANDE
21693	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	21693	FACULDADE ANHANGUERA FRANCA (FAF)
4495	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4495	FACULDADE ANHANGUERA JARAGUÁ DO SUL
1502	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	1502	FACULDADE ANHANGUERA PITÁGORAS DE JUNDIAÍ
3034	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	3034	FACULDADE ANHANGUERA UNIME DE SALVADOR
22123	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	22123	FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS ANHANGUERA DE ARAPIRACA

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

20588	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	20588	FACULDADE DE DIREITO DE URUGUAIANA - ANHANGUERA
671	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	671	UNIVERSIDADE ANHANGUERA (UNIDERP)
298	KROTON	14514	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	298	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ANHANGUERA (UNOPAR)
4037	KROTON	2535	PSES SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA.	4037	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE FORTALEZA (UNIPITÁGORAS)
1883	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	1883	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIME (UNIME)
24464	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	24464	FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PITÁGORAS DE CODÓ
3741	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	3741	FACULDADE PITÁGORAS BACABAL MEARIM
18639	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	18639	FACULDADE PITÁGORAS DE BACABAL
19298	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	19298	FACULDADE PITAGORAS DE EUNAPOLIS (FPE)

22059	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	22059	FACULDADE PITÁGORAS DE MEDICINA DE EUNÁPOLIS
671	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	671	UNIVERSIDADE ANHANGUERA (UNIDERP)
780	KROTON	1204	PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCACAO SUPERIOR SOCIEDADE LTDA	780	UNIVERSIDADE DE CUIABÁ (UNIC/UNIME)
1045	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1045	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA (UNIFIAN)
376	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	376	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO (ANHANGUERA SP)
242	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	242	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS AMPLI
926	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	926	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS UNOPAR DE CAMPO GRANDE
515	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	515	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA PITÁGORAS UNOPAR DE NITERÓI (UNIAN-RJ)
2319	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2319	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA (ESEC)

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

23923	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23923	FACULDADE ANHANGUERA DE ALVORADA
5550	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5550	FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS
5451	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5451	FACULDADE ANHANGÜERA DE BAURU
1173	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1173	FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA (ANHANGUERA DF)
4826	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4826	FACULDADE ANHANGÜERA DE CAMPINAS
4616	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4616	FACULDADE ANHANGUERA DE CAXIAS DO SUL
5303	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5303	FACULDADE ANHANGÜERA DE DOURADOS
13133	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	13133	FACULDADE ANHANGUERA DE GOIÂNIA
3603	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3603	FACULDADE ANHANGUERA DE GUARULHOS

3937	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3937	FACULDADE ANHANGUERA DE INDAIATUBA
4878	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4878	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPECERICA DA SERRA
23893	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23893	FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPETININGA
5555	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5555	FACULDADE ANHANGUERA DE JACAREÍ
5668	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5668	FACULDADE ANHANGUERA DE JOINVILLE
1412	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1412	FACULDADE ANHANGUERA DE JUNDIAÍ
3936	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3936	FACULDADE ANHANGUERA DE LIMEIRA
2355	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2355	FACULDADE ANHANGUERA DE MATÃO
1345	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1345	FACULDADE ANHANGUERA DE OSASCO

1830	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1830	FACULDADE ANHANGUERA DE PASSO FUNDO
2191	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2191	FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS
12791	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	12791	FACULDADE ANHANGUERA DE PINDAMONHANGABA
4656	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4656	FACULDADE ANHANGÜERA DE PIRACICABA
13620	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	13620	FACULDADE ANHANGUERA DE PORTO ALEGRE
5288	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5288	FACULDADE ANHANGÜERA DE RIBEIRÃO PRETO
4013	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4013	FACULDADE ANHANGUERA DE RIO CLARO
4138	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4138	FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA
1478	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1478	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO BERNARDO

23924	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23924	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOÃO DE MERITI
4652	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4652	FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ
2324	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2324	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ-SC (FASJ-SC)
1456	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1456	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO (FASERT)
4655	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4655	FACULDADE ANHANGÜERA DE SOROCABA (FSO)
11308	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	11308	FACULDADE ANHANGUERA DE SUMARÉ (FACSUMARÉ)
1499	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1499	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOÃO DA SERRA (FATS)
1412	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1412	FACULDADE ANHANGUERA DE JUNDIAÍ
3936	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	3936	FACULDADE ANHANGUERA DE LIMEIRA

2355	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2355	FACULDADE ANHANGUERA DE MATÃO
1345	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1345	FACULDADE ANHANGUERA DE OSASCO
1830	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1830	FACULDADE ANHANGUERA DE PASSO FUNDO
2191	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2191	FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS
12791	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	12791	FACULDADE ANHANGUERA DE PINDAMONHANGABA
4656	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4656	FACULDADE ANHANGÜERA DE PIRACICABA
13620	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	13620	FACULDADE ANHANGUERA DE PORTO ALEGRE
5288	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	5288	FACULDADE ANHANGÜERA DE RIBEIRÃO PRETO
4013	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4013	FACULDADE ANHANGUERA DE RIO CLARO

4138	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4138	FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA
1478	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1478	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO BERNARDO
23924	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	23924	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOÃO DE MERITI
4652	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4652	FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ
2324	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	2324	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ-SC (FASJ-SC)
1456	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1456	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO (FASERT)
4655	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	4655	FACULDADE ANHANGÜERA DE SOROCABA (FSO)
11308	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	11308	FACULDADE ANHANGUERA DE SUMARÉ (FACSUMARÉ)
1499	KROTON	16452	ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPACOES S/A	1499	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOÃO DA SERRA (FATS)

757	SER EDUCACIONAL	2447	INSTITUTO CAMPINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	757	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA AMAZÔNIA (UNAMA)
13982	SER EDUCACIONAL	2447	INSTITUTO CAMPINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	13982	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA AMAZÔNIA BELÉM (UNAMA)
3879	SER EDUCACIONAL	2447	INSTITUTO CAMPINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	3879	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE CAMPINA GRANDE (UNINASSAU CPV)
610	SER EDUCACIONAL	2447	INSTITUTO CAMPINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	610	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DO RIO DE JANEIRO (UNINASSAU)
383	SER EDUCACIONAL	2447	INSTITUTO CAMPINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	383	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)
2835	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)
4197	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	4197	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU ALIANÇA (UNINASSAU ALIANÇA)
14717	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	14717	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE CARUARU (UNINASSAU CARUARU)
14321	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	14321	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE FORTALEZA (UNINASSAU FORTALEZA)

1504	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	1504	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ (UNINASSAUMACEI?)
3853	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	3853	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE NATAL (UNINASSAU)
1552	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	1552	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE PARNAÍBA (UNINASSAU)
4153	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	4153	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DERBY (UNINASSAU)
1683	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	1683	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE TERESINA
4118	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	4118	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU PAULISTA (UNINASSAU PAULISTA)
18671	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18671	FACULDADE DA AMAZÔNIA DE PORTO VELHO
21366	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	21366	FACULDADE UNIFAEEL CURITIBA (FAEL CURITIBA)
21364	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	21364	FACULDADE UNIFAEEL PORTO ALEGRE (FAEL POA)

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

18648	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18648	FACULDADE UNINASSAU ARAPIRACA
2885	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	2885	FACULDADE UNINASSAU BELO HORIZONTE
19334	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	19334	FACULDADE UNINASSAU BRASÍLIA (NASSAU BRASÍLIA)
18211	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18211	FACULDADE UNINASSAU CABO
24382	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	24382	FACULDADE UNINASSAU CARPINA (NASSAU CARPINA)
17816	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	17816	FACULDADE UNINASSAU FEIRA DE SANTANA
18653	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18653	FACULDADE UNINASSAU GARANHUNS (NASSAU GARANHUNS)
21398	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	21398	FACULDADE UNINASSAU IMPERATRIZ
18075	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18075	FACULDADE UNINASSAU JABOATÃO DOS GUARARAPES (UNINASSAU)

18643	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18643	FACULDADE UNINASSAU MARACANAÚ
18649	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18649	FACULDADE UNINASSAU MOSSORÓ
4742	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	4742	FACULDADE UNINASSAU OLINDA - NASSAU OLINDA
18676	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18676	FACULDADE UNINASSAU PALMAS (NASSAU PALMAS)
18023	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18023	FACULDADE UNINASSAU PETROLINA
22210	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	22210	FACULDADE UNINASSAU SERRA TALHADA
19844	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	19844	FACULDADE UNINASSAU SOBRAL
18651	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18651	UNAMA FACULDADE DA AMAZÔNIA DE BOA VISTA (UNAMA)
18672	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18672	UNAMA FACULDADE DA AMAZÔNIA DE MACAPÁ

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

18650	SER EDUCACIONAL	1847	SER EDUCACIONAL S.A.	18650	UNAMA FACULDADE DA AMAZÔNIA DE RIO BRANCO (FMN RIO BRANCO)
1910	SER EDUCACIONAL	1258	CETEBA - CENTRO DE ENSINO E TECNOLOGIA DA BAHIA LTDA	1910	FACULDADE UNINASSAU LAURO DE FREITAS
481	SER EDUCACIONAL	16298	SOCIEDADE PAULISTA DE ENSINO E PESQUISA S/S LTDA	481	UNIVERSIDADE UNIVERSUS VERITAS GUARULHOS (UNIVERITAS UNG)
1422	SER EDUCACIONAL	2405	CENESUP - CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	1422	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE (UNINORTE)
1227	SER EDUCACIONAL	2405	CENESUP - CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	1227	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE BARREIRAS (UNINASSAU)
1624	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	1624	FACULDADE MARECHAL RONDON (FMR)
24366	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	24366	FACULDADE MARECHAL RONDON DE BAURU (FMR-BAURU)
24368	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	24368	FACULDADE MARECHAL RONDON DE GUARULHOS (FMR-GUARULHOS)
24369	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	24369	FACULDADE MARECHAL RONDON DE MAUÁ (FMR-MAUÁ)

25205	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	25205	FACULDADE MARECHAL RONDON DE OSASCO (FMR_OSASCO)
22313	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	22313	FACULDADE NOVE DE JULHO DE BAURU (NOVE-BAURU)
25207	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	25207	FACULDADE NOVE DE JULHO DE BOTUCATU (NOVE-BOTUCATU)
22312	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	22312	FACULDADE NOVE DE JULHO DE OSASCO (NOVE-OSASCO)
22311	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	22311	FACULDADE NOVE DE JULHO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (NOVE-SBC)
22314	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	22314	FACULDADE NOVE DE JULHO GUARULHOS (NOVE-GUARULHOS)
22316	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	22316	FACULDADE NOVE DE JULHO MAUÁ (NOVE_MAUÁ)
316	UNINOVE	222	ASSOCIACAO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO	316	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
1491	UNINTER	981	UNINTER EDUCACIONAL S/A	1491	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)
2085	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2085	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SALVADOR (UNICEUSA)

2241	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2241	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUDESTE MINEIRO (UNICSUM)
3777	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	3777	FACULDADE CURITIBANA (FAC)
3786	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	3786	FACULDADE DE ENSINO DE MINAS GERAIS (FACEMG)
2148	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2148	FACULDADE DE PALMAS (FAPAL)
2909	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2909	FACULDADE DO ESTADO DO MARANHÃO (FACEM)
2420	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2420	FACULDADE PARANAENSE (FAPAR)
2171	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2171	INSTITUTO BELO HORIZONTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IBHES)
1996	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	1996	INSTITUTO CUIABÁ DE ENSINO E CULTURA (ICEC)
3785	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	3785	INSTITUTO MARANHENSE DE ENSINO E CULTURA (IMEC)

2470	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	2470	INSTITUTO SALVADOR DE ENSINO E CULTURA (ISEC)
322	UNIP	2415	ASSUPERO EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA. (ASSUPERO)	322	UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP)
1472	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSEVI)
2175	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	2175	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIASSEVI DE BLUMENAU
2755	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	2755	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIASSEVI DE BRUSQUE
26202	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	26202	FACULDADE LEONARDO DA VINCI DE CHAPECÓ
25788	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	25788	FACULDADE LEONARDO DA VINCI DE SÃO GONÇALO
16914	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	16914	FACULDADE LEONARDO DA VINCI - SANTA CATARINA (FAVINCI)
21878	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	21878	FACULDADE METROPOLITANA DE FLORIANÓPOLIS (FAMEFLORIPA)

21955	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	21955	FACULDADE METROPOLITANA DE ITAJAÍ (FIMT)
21957	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	21957	FACULDADE METROPOLITANA DE LAGES (FAMELAGES)
21956	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	21956	FACULDADE METROPOLITANA DE PALHOÇA (FAMEPALHOÇA)
4157	VITRU	821	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	4157	FACULDADE METROPOLITANA DE RIO DO SUL (FAMESUL)
14403	VITRU	822	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	14403	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PARANÁ (UNIPA)
22095	VITRU	823	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	22095	FACULDADE CESUMAR DE CAMPO GRANDE (FACCESUMAR)
17632	VITRU	824	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	17632	FACULDADE CESUMAR DE LONDRINA (FAC-CESUMAR)
17420	VITRU	825	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	17420	FACULDADE CESUMAR DE PONTA GROSSA (FAC-CESUMAR)
22097	VITRU	826	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	22097	FACULDADE POLITÉCNICA DE CAMPO GRANDE (POLITÉCNICA)

26201	VITRU	827	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	26201	FACULDADE POLITÉCNICA DE CORUMBÁ
24488	VITRU	828	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	24488	FACULDADE UNICESUMAR DE CORUMBÁ
1196	VITRU	829	SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI LTDA	1196	UNIVERSIDADE CESUMAR (UNICESUMAR)
1702	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL ATUAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ATUAL	1702	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA AMAZÔNIA - ESTÁCIO AMAZÔNIA
1058	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	1058	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA BAHIA
1509	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	1509	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BELO HORIZONTE
1660	YDUQS		INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOCIAL E TECNOLÓGICO LTDA.	1660	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BRASÍLIA - ESTÁCIO BRASÍLIA
2501	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	2501	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE GOIÁS - ESTÁCIO GOIÁS
4411	YDUQS		UNIJIPA - UNIAO DAS ESCOLAS SUPERIORES DE JI-PARANA LTDA.	4411	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE JI-PARANÁ

1270	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO LTDA.	1270	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO
1510	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	1510	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA
1590	YDUQS		UNISÃO LUIS EDUCACIONAL LTDA.	1590	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÃO LUÍS - ESTÁCIO SÃO LUÍS
793	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	793	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÃO PAULO - ESTÁCIO SÃO PAULO
2122	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	2122	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SERGIPE - ESTÁCIO SERGIPE
1107	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	1107	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO CEARÁ
1077	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	1077	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO RECIFE - ESTÁCIO RECIFE
1986	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	1986	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO JUIZ DE FORA

2613	YDUQS		UNIAO EDUCACIONAL META LTDA	2613	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO META DE RIO BRANCO - ESTÁCIO UNIMETA
1734	YDUQS		YDUQS EDUCACIONAL LTDA.	1734	CENTRO UNIVERSITÁRIO FACID WYDEN
1772	YDUQS		YDUQS EDUCACIONAL LTDA.	1772	CENTRO UNIVERSITÁRIO FANOR WYDEN - UNIFANOR WYDEN
1775	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCACAO DO VALE DO IPOJUCA LTDA	1775	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVIP WYDEN - UNIFAVIP WYDEN
1255	YDUQS		YDUQS EDUCACIONAL LTDA.	1255	CENTRO UNIVERSITÁRIO FBV WYDEN - UNIFBV WYDEN
1030	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	1030	CENTRO UNIVERSITÁRIO IBMEC
2279	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	2279	CENTRO UNIVERSITÁRIO METROCAMP WYDEN - UNIMETROCAMP WYDEN
396	YDUQS		YDUQS EDUCACIONAL LTDA.	396	CENTRO UNIVERSITÁRIO RUY BARBOSA WYDEN - UNIRUY WYDEN
1418	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR TOLEDO LTDA.	1418	CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO WYDEN
4566	YDUQS		SUDERN - SOCIEDADE DE EXCELÊNCIA EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE LTDA.	4566	ESTÁCIO FATERN - FACULDADE ESTÁCIO DO RIO GRANDE DO NORTE

Repercussões da fusão de grupos educacionais de ensino superior privado com fins lucrativos para qualidade acadêmica institucional

Keiko Sasaki

23333	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	23333	FACULDADE DAMÁSIO EDUCACIONAL
1717	YDUQS		A. REGIAO TOCANTINA DE EDUCACAO E CULTURA LTDA.	1717	FACULDADE DE IMPERATRIZ WYDEN - FACIMP WYDEN
24446	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	24446	FACULDADE DE MEDICINA DE AÇAILÂNDIA
24676	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	24676	FACULDADE DE MEDICINA DE JI-PARANÁ
24687	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	24687	FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO DE CASTANHAL
1547	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	1547	FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO DE JUAZEIRO DO NORTE - ESTÁCIO FMJ
4009	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	4009	FACULDADE DE TECNOLOGIA ESTÁCIO DE CURITIBA - FATEC ESTÁCIO CURITIBA
4094	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL ATUAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ATUAL	4094	FACULDADE ESTÁCIO DA PARAÍBA - ESTÁCIO PARAÍBA
1298	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	1298	FACULDADE ESTÁCIO DE ALAGOAS - ESTÁCIO FAL

22076	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	22076	FACULDADE ESTÁCIO DE ALAGOINHAS
21268	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL ATUAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ATUAL	21268	FACULDADE ESTÁCIO DE ANANINDEUA
1521	YDUQS		ORPES - ORGANIZAÇÃO PARAENSE EDUCACIONAL E DE EMPREENDIMENTOS LTDA.	1521	FACULDADE ESTÁCIO DE BELÉM - ESTÁCIO BELÉM
24509	YDUQS		UNISÃO LUIS EDUCACIONAL LTDA.	24509	FACULDADE ESTÁCIO DE CANINDÉ
4169	YDUQS		CENTRO EDUCACIONAL NOSSA CIDADE LTDA.	4169	FACULDADE ESTÁCIO DE CARAPICUÍBA
4915	YDUQS		FACULDADES INTEGRADAS DE CASTANHAL LTDA.	4915	FACULDADE ESTÁCIO DE CASTANHAL
1817	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	1817	FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA - ESTÁCIO CURITIBA
3170	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA LTDA. - ASSEC	3170	FACULDADE ESTÁCIO DE FLORIANÓPOLIS - ESTÁCIO FLORIANÓPOLIS
22191	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	22191	FACULDADE ESTÁCIO DE JARAGUÁ DO SUL

22202	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	22202	FACULDADE ESTÁCIO DE JUAZEIRO
1591	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL DA AMAZÔNIA LTDA. - ASSEAMA	1591	FACULDADE ESTÁCIO DE MACAPÁ - ESTÁCIO MACAPÁ
2460	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	2460	FACULDADE ESTÁCIO DE NATAL - ESTÁCIO NATAL
1403	YDUQS		PIMENTA BUENO SERVICOS EDUCACIONAIS LTDA	1403	FACULDADE ESTÁCIO DE PIMENTA BUENO
862	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	862	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE CAMPO GRANDE - FESCG
1659	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	1659	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE OURINHOS - FAESO
1496	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	1496	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE VILA VELHA - FESVV
1486	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	1486	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE VITÓRIA - FESV

3779	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	3779	FACULDADE ESTÁCIO DE SANTO ANDRÉ – ESTÁCIO SANTO ANDRÉ
916	YDUQS		CEUT – CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.	916	FACULDADE ESTÁCIO DE TERESINA - ESTÁCIO TERESINA
2380	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	2380	FACULDADE ESTÁCIO DO AMAPÁ - ESTÁCIO AMAPÁ
4277	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO AMAZONAS LTDA.	4277	FACULDADE ESTÁCIO DO AMAZONAS - ESTÁCIO AMAZONAS
2961	YDUQS		CENTRO DE EDUCACAO DO PANTANAL LTDA	2961	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO PANTANAL
2036	YDUQS		IREP - SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, MÉDIO E FUNDAMENTAL LTDA.	2036	FACULDADE ESTÁCIO DO PARÁ - ESTÁCIO FAP
1175	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL LTDA.	1175	FACULDADE ESTÁCIO DO RIO GRANDE DO SUL - ESTÁCIO FARGS
13783	YDUQS		SOCIEDADE EMPRESARIAL DE ESTUDOS SUPERIORES E TECNOLOGICOS SANTANA LTDA.	13783	FACULDADE ESTÁCIO FEIRA DE SANTANA

2754	YDUQS		CENTRO DE EDUCACAO DE ROLIM DE MOURA LTDA	2754	FACULDADE ESTÁCIO SÃO PAULO DE RONDÔNIA
1484	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	1484	FACULDADE IBMEC - IBMEC BH
23097	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	23097	FACULDADE IBMEC DE BRASÍLIA
2465	YDUQS		IBMEC EDUCACIONAL LTDA	2465	FACULDADE IBMEC SÃO PAULO - IBMEC SP
1423	YDUQS		SOCIEDADE EDUCACIONAL IDEAL LTDA	1423	FACULDADE IDEAL WYDEN - FACI WYDEN
1381	YDUQS		INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMAZONIA LTDA	1381	FACULDADE MARTHA FALCÃO WYDEN - FMF WYDEN
163	YDUQS		SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA. – SESES	163	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA

Quadro 8 Tabela Mantenedoras e Mantidas dos Big Players da Educação Superior Brasileira

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nas informações das páginas de Relacionamento com o Investidor – RI

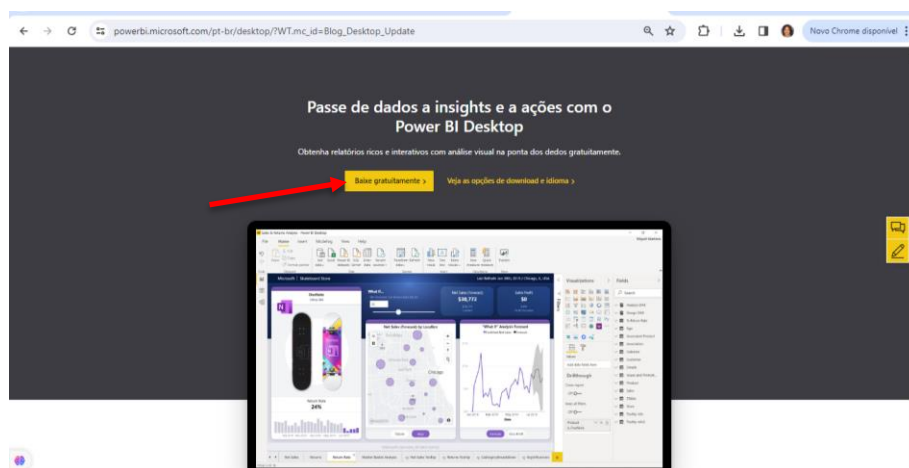
APENDICE B

O *Business Intelligence* (BI) criado nesta tese está disponível para todo e qualquer pesquisador que se interesse pela temática no endereço:

https://drive.google.com/file/d/1For9qs5r3AMQof8wkidb_dnhEV5B2gGQ/view?usp=drive_link

Orientações Gerais:

- O arquivo deverá ser baixado do drive no endereço indicado.
- O Power BI é um APP que pode ser baixado gratuitamente no endereço: https://powerbi.microsoft.com/pt-br/desktop/?WT.mc_id=Blog_Desktop_Update



- Ao baixar o APP, deverá abrir o APP.
- Ao abrir, clicar em ARQUIVO -> ABRIR -> Selecione o arquivo no local onde foi salvo
- Iniciar as consultas




**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

 **Keiko Sasaki**

 [**kcms23@gmail.com**](mailto:kcms23@gmail.com)

 **(71) 99200-8302**