



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

LEONARDO DIAS LIMA

**DETERMINANTES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO
BRASIL (1960 – 2004)**

SALVADOR

2006

LEONARDO DIAS LIMA

**DETERMINANTES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO
BRASIL (1960 – 2004)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de graduação de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Ciências Econômicas

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Almeida

**SALVADOR
2006**

Ficha catalográfica elaborada por Joana Barbosa Guedes CRB 5-707

Lima, Leonardo Dias
L732 Determinantes da expansão do ensino superior privado no Brasil
(1960 – 2004) / Leonardo Dias Lima. - Salvador: L. D. Lima, 2006.
72 p. tab. i
Monografia (Graduação em Economia) – Faculdade de
Ciências Econômicas da UFBA, 2006.
Orientador: Prof. Paulo Henrique de Almeida

1. Ensino Superior. 2. Ensino Privado. 3. Educação Superior

CDD – 378.04

Leonardo Dias Lima

Determinantes da Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil
(1960 – 2004)

Aprovada em 12 de julho de 2006.

Orientador: _____

Prof. Dr. Paulo Henrique de Almeida
Faculdade de Ciências Econômicas da UFBA

Carlos Alberto Gentil Marques
Prof. Dr. da Faculdade de Ciências Econômicas
da UFBA

Gilca Garcia de Oliveira
Prof. Dr. da Faculdade de Ciências Econômicas
da UFBA

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não seria possível sem a colaboração conjunta, direta e indireta, de diversas pessoas, tanto no nível pessoal como acadêmico. Impossível agradecer a todos, mas mesmo correndo riscos de cometer injustiças, gostaria de demonstrar minha gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a meus pais, Osvaldo Oliveira e Maria das Graças, que foram extremamente importantes durante toda minha vida, contribuindo com palavras e gestos de carinho e incentivo e ajudando financeiramente e emocionalmente a minha formação educacional. Agradeço também a meu irmão Tiago, por seu companheirismo e estímulo para a finalização deste trabalho.

Ainda no terreno pessoal, não posso deixar de agradecer a Carla Priscylla Cruz de Oliveira, que com seu carinho e afeto ajudaram a me manter confiante no desempenho do trabalho que estava sendo realizado.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Paulo Henrique de Almeida, que me aceitou como seu orientando mesmo estando sobrecarregado com outras tarefas acadêmicas. Contando com seus conhecimentos e apoio, desde a elaboração do projeto monográfico até a redação final, tive a oportunidade de cada vez mais me aprofundar no tema. Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Gentil Marques, meu co-orientador, por sua ajuda fundamental no que tange às questões relacionadas à modelagem econométrica e microeconômica. A Prof. Dr. Gilca Garcia de Oliveira, por suas contribuições valiosas na banca examinadora desta monografia.

Aos meus amigos e colegas da UFBA, que me ensinaram um outro modo de perceber o mundo, com mais filosofia, com mais cultura e com mais arte.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos professores que tive durante toda minha formação. A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar os determinantes da expansão das matrículas do ensino superior privado no Brasil, utilizando como marco teórico a literatura especializada nacional. De acordo com a mesma, o desenvolvimento do ensino superior privado tem relação com a expansão do ensino médio, o crescimento econômico e a moldura legal flexível quanto ao credenciamento das IES privadas. Além da bibliografia nacional, a literatura internacional também foi consultada. Foram analisadas as principais variáveis apontadas por autores nacionais e estrangeiros, como responsáveis pela expansão das matrículas em instituições privadas de ensino superior, entre as quais: renda, custo direto, custo indireto ou de oportunidade, diferencial de salários, desemprego, financiamento estudantil e marco regulatório do ensino superior. A análise da relação entre as matrículas nas instituições de ensino superior privado e os fatores determinantes levantados pelas referências nacionais, foi complementada com a estimação de um modelo econométrico de séries temporais, considerando o período de 1960 a 2004. Foi encontrada, para o crescimento das matrículas do ensino superior privado no Brasil, uma relação positiva com o crescimento do PIB, com o número de concluintes do ensino médio e com a política flexível a abertura de instituições a partir do governo FHC.

Palavras-chave: ensino superior, ensino privado, educação superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 - Brasil: Comportamento do PIB, do Número de Concluintes do Ensino Médio e da Matrícula nas IES Privadas 1960 - 1984	22
Gráfico 2 - Brasil: Comportamento do PIB, do Número de Concluintes do Ensino Médio e da Matrícula nas IES Privadas 1990 – 2004.....	28
Gráfico 3 - Modelo de Demanda por Ensino Superior por Motivo Consumo	37
Gráfico 4 - Modelo Básico de Investimento em Capital Humano	39
Quadro 1 – Funções Analisadas pelos Três Testes Econométricos Apresentados.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Brasil: Evolução das Matrículas no Ensino Superior por Dependência Administrativa e Participação Relativa do Setor Privado 1933-1985	17
Tabela 2 - Brasil: Crescimento Anual das Matrículas nas IES Privadas, do PIB e do Número de Concluintes do Ensino Médio 1960 - 1969	18
Tabela 3 - Brasil: Evolução das Matrículas no Ensino Superior por Dependência Administrativa e Participação Relativa do Setor Privado 1980-2004	25
Tabela 4 - Brasil: Crescimento Anual das Matrículas nas IES Privadas, do PIB e do Número de Concluintes do Ensino Médio 1990 - 2004	27
Tabela 5 - Estimativas dos Determinantes da Matrícula nas IES Privadas	61
Tabela 6 - Brasil: Número de Concluintes do Ensino Médio, Valor do PIB em R\$ de 2004, Variação Anual do PIB, Matrícula nas IES Públicas, Matrícula nas IES Privadas e Matrícula Total do SES.	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE – Conselho Federal de Educação

CIPEDES – Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPTU – Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana

IR – Imposto de Renda

ISS - Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior

PIB – Produto Interno Bruto

PNB – Produto Nacional Bruto

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SES – Sistema de Ensino Superior

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	14
2.1	O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	14
2.2	A CRIAÇÃO DO PRIMEIRO FORMATO LEGAL.....	15
2.3	EXPANSÃO DO SES E A COMPLEMENTARIDADE ENTRE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO	17
2.4	O ESTRANGULAMENTO DO SISTEMA	21
2.5	A RETOMADA DO CRESCIMENTO DO SES COM ESTAGNAÇÃO ECONÔMICA.....	26
3	ABORDAGEM TEÓRICA DO TEMA.....	31
3.1	TEORIAS RELACIONADAS À ECONOMIA DA EDUCAÇÃO.....	31
3.1.1	Evolução Histórica da Visão Econômica da Educação	31
3.1.2	Abordagem Econômica dos Determinantes da Demanda por Ensino Superior.....	35
3.1.3	Extensões da Teoria.....	39
3.1.4	Três estudos Econométricos sobre os Determinantes da Demanda por Ensino Superior	42
3.1.4.1	Demanda por Ensino Superior na Argentina.....	42
3.1.4.2	Demanda por Ensino Superior na Bélgica.....	43
3.1.4.3	Demanda por Ensino Superior nos Países Baixos	45
3.2	ESTUDOS QUE TRATAM DA CONJUNTURA ATUAL E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL.....	46
4	ANÁLISE EMPÍRICA DOS DETERMINANTES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL	49
4.1	O MODELO IDEAL PROPOSTO PELA ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	49

4.2	MODELO UTILIZANDO AS VARIÁVEIS DISPONÍVEIS	52
4.2.1	Apresentação dos Dados	52
4.2.2	Metodologia e Especificação Econométrica	53
4.2.3	Apresentação dos Resultados	59
5	CONCLUSÃO.....	64
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE.....	69

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o segmento de ensino superior privado vivencia, desde a segunda metade da década de noventa, um acelerado processo de expansão, tanto do número de matrículas quanto do número de instituições. Diferenciando-se de outros períodos, essa expansão acontece em um ambiente econômico de relativa estagnação, com baixos índices de crescimento do PIB. Até então, o descolamento entre expansão do ensino superior privado e crescimento econômico não tinha sido verificado, indicando que novos fatores podem estar influenciando as matrículas nas instituições privadas.

A teoria relacionada ao tema lista diferentes fatores como prováveis determinantes da demanda por educação superior. A economia da educação fundamenta sua análise com base em variáveis econômicas, como diferencial de salário entre trabalhadores de nível médio e superior, desemprego, ajuda governamental aos estudantes e valor das mensalidades, enquanto que numa vertente mais descritiva, o referencial nacional sobre a evolução do SES no Brasil defende fatores como expansão do ensino médio, crescimento econômico e a adoção de políticas liberalizantes quanto ao credenciamento de instituições e cursos.

O presente trabalho visa analisar os determinantes da expansão das matrículas nas IES privadas no período de 1960 a 2004. Para tal, será realizada uma revisão bibliográfica pautada na abordagem econômica clássica sobre a educação, na teoria do capital humano e suas extensões, e nas análises focadas na evolução do SES no Brasil. Estas diferentes teorias darão subsídio à realização de uma análise econométrica, cujo principal objetivo será avaliar a relação entre matrícula nas IES privadas e as variáveis explicativas citadas pelo referencial nacional: número de concluintes do ensino médio, o PIB e a política de flexibilização do credenciamento das instituições de ensino superior.

Este estudo é composto de quatro capítulos, além desta introdução.

O capítulo 2 discute o processo de formação do SES no Brasil, com foco no setor privado e descrição das principais mudanças e fatores apontados como determinantes do crescimento deste segmento. No capítulo seguinte, apresenta-se as diferentes teorias que tratam do tema,

abrangendo o referencial da Economia da Educação e as análises feitas pela literatura nacional sobre o ensino superior privado no Brasil.

No quarto capítulo, são apresentados os dados utilizados no teste econométrico, a metodologia adotada e os resultados alcançados. Por fim, o capítulo cinco conclui o trabalho com a apresentação dos principais resultados, acompanhados de considerações finais e comentários acerca de novas possibilidades de investigações relacionadas à temática desenvolvida.

2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O SES no Brasil teve um início tardio se comparado a outros países da América. Historicamente, a universidade de São Domingos foi à primeira (1538), sendo seguida por San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). Na América do Norte, as primeiras universidades foram as de Harvard (1636), Yale (1701) e Filadélfia (1775). No Brasil, a primeira escola de ensino superior foi inaugurada em 1808, uma instituição isolada, e somente nos anos 1920 surgiram as primeiras “universidades congruentes, integradoras e capazes de traduzir a unidade na universalidade” (GOMES, 2002, p.1).

Este início tardio pode ser explicado pela forma como o país estava inserido na economia mundial.

Isto porque o Brasil Colônia, embora vinculado ao movimento de expansão econômica dos países europeus, não acompanha estes países na consolidação do capitalismo, principalmente na sua fase industrial, nos séculos XVIII e XIX. Permanece, portanto, como uma economia escravocrata, agrária e exportadora de produtos tropicais (CUNHA, 2002, p. 68).

O Exclusivismo Metropolitano e o regime escravocrata deixaram como marca a elevada concentração de renda. Segundo Toneto Jr. (1997), o monopólio português impedia que os senhores de engenho comercializassem com outras nações, dando aos comerciantes metropolitanos o poder de definir preços. Desta forma, boa parte do excedente gerado no país era sugado por Portugal, sobrando apenas a fatia que era gasta com consumo e ostentação pelos donos de terras, o que incluía enviar seus herdeiros às universidades européias.

A ausência de mão-de-obra assalariada impedia o desenvolvimento de um mercado consumidor no país, limitando assim a economia colonial. Havia apenas uma pequena população de renda média como comerciantes, assalariados, militares etc. Desta forma, a maior parte dos produtos consumidos internamente eram importados, sendo trazido por

comerciantes portugueses que cobravam preços abusivos, com base no “exclusivo metropolitano”.

Esse quadro leva a conclusão que os poucos ricos que se interessavam em estudar tinham condições de ir a Europa, não existindo uma classe média sem condições de ir ao exterior, mas interessada em educação superior. Assim, não havia pressão suficiente que justificasse o esforço de criação de universidades.

Claro que não se pode considerar apenas a explicação de ordem econômica, até porque os países da América Espanhola encontravam-se em situação econômica parecida com a do Brasil. Fatores como os de ordem política influenciaram fortemente a ausência de instituições de ensino superior no Brasil Colônia. Para Durham e Sampaio (2002), tal situação deve-se a concepção da coroa portuguesa de que somente na metrópole poderiam existir cursos voltados à formação de nível superior. Caberia, nesse sentido, uma pesquisa mais aprofundada, que investigasse o verdadeiro motivo deste atraso, o que não é o objetivo deste trabalho.

Apesar deste quadro, tivemos tentativas de criação de universidades no país. De acordo com Gomes (2002), no século XVI, o jesuíta Marçal Baliarte fez uma proposta direta ao rei de Portugal para instalar escolas de ensino superior no Brasil. A idéia foi considerada absurda. Os inconfidentes também tinham em suas propostas a criação de uma universidade aos moldes de Coimbra, em Vila Rica, que se transformaria na nova capital após a independência. Mas a rebelião foi debelada e somente com a chegada da família real ao país, em 1808, foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior.

A primeira a ser criada foi a Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador, sendo seguida pela Escola de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha, na mesma cidade. Como relatado por Martins (2002), dois anos depois foi inaugurada a Academia Real Militar, e em 1814 o curso de Agricultura e a Real Academia de Escultura e Pintura. Todas as instituições criadas tinham o objetivo de formar futuros quadros dirigentes da coroa. Outros cursos foram sendo criados, mas sempre seguindo os mesmos objetivos.

Todas as instituições tinham o formato de faculdades isoladas e eram controladas pelo Estado. De acordo com Martins (2002), foi exatamente este controle que limitava a ampliação do setor, que ficava à mercê da vontade política e da capacidade de investimento da coroa.

Mesmo após a independência, em 1822, o formato não sofreu alteração. “A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política” (MARTINS, 2002, p.1).

O SES somente passa por uma significativa transformação a partir da Proclamação da República. A constituição de 1891, com o objetivo de manter a unidade federativa, delega funções aos governos provinciais que antes eram atribuídas ao governo central. De acordo com Cunha (2002), este novo modelo político influenciou fortemente o formato legal definido para o ensino superior, passando a permitir a criação de instituições estaduais e privadas. Segundo Sampaio (2000), a descentralização incentiva a criação de faculdades isoladas em estados que antes não as tinham, como também o surgimento das primeiras instituições privadas, fruto da iniciativa das elites locais e da igreja católica.

Foi a partir deste período que o sistema passou por um início de diversificação e ampliação. A maioria dos cursos que surgiram nesta época eram direcionados para a formação de profissionais liberais, mas essa tendência foi acompanhada também pelo aparecimento das primeiras escolas de formação tecnológica. De acordo com Sampaio (1991), estes cursos exigem uma melhor base científica que os cursos tradicionalmente ofertados, estimulando o desenvolvimento da pesquisa. Alguns cursos são criados, nesta época, ensaiando este formato (escolas politécnicas, escolas de agricultura e outras), no qual passam a conviver o ensino profissional e a preocupação com a pesquisa.

Neste contexto, desenvolve-se o debate entre as elites intelectuais sobre a necessidade de uma universidade. “Era preciso abrigar a pesquisa, a ciência, as humanidades de modo mais estável, e promover a formação do pesquisador, para a qual as escolas profissionais existentes eram inadequadas” (CUNHA, 2002, p. 69). Alguns projetos foram propostos pelos profissionais da área de educação, culminando na criação das duas primeiras universidades do Brasil, a Universidade Federal do Paraná (1912) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), originadas da união de instituições isoladas pré-existentes.

Durante a década de 1920, os debates relacionados ao ensino superior passam a questionar a sua função social. “As funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. As universidades não seriam apenas meras instituições de ensino, mas

centros de saber desinteressado” (MARTINS, 2002, p. 1). Visando alcançar tais objetivos, o movimento elegeu como bandeiras principais a exclusividade do ensino público (impedindo a subordinação do conhecimento aos interesses privados) e a organização das IES em universidades (possibilitando o dialogo entre diferentes áreas do conhecimento).

2.2 A CRIAÇÃO DO PRIMEIRO FORMATO LEGAL

Fruto dos debates ocorridos durante a década de 1920, o Estatuto das Universidades definiu um formato legal para a educação superior brasileira. Criado pelo Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930), Francisco Campos, a reforma “impõe um misto de centralismo e relativa autonomia concedida ao setor privado” (ALMEIDA, 2002, p. 143). De acordo com o formato definido, as universidades teriam que se organizar em torno de um núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciências e Letras. “Embora a reforma representasse um avanço, ela não atendia a principal bandeira do movimento da década de 1920 por não dar exclusividade pública ao ensino superior além de permitir o funcionamento de instituições isoladas” (MARTINS, 2002, p. 2).

A moldura legal permanece inalterada durante o período de 1931 a 1961. O marco legal impulsiona inicialmente o crescimento do SES e a conjuntura econômica vivida pelo país a partir da segunda metade da década de 40 acelerara ainda mais este processo. A educação superior conhece grande ampliação, principalmente com o desenvolvimento da rede de universidades federais e o aparecimento das universidades católicas. Esta expansão deve-se muito ao fato de que o país passava por mudanças significativas do ponto de vista político, econômico e social. O Estado Populista-Desenvolvimentista implementa o processo de industrialização capitalista no Brasil, gerando crescimento econômico, o que resulta numa maior demanda por profissionais com terceiro grau e pressão para o aumento das matrículas do ensino superior.

Inicia-se também, segundo Cunha (2002), um processo de diversificação do sistema, através da sobreposição de modelos – o da formação para as profissões tradicionais e o centrado na pesquisa – e da multiplicidade de instituições de ensino, formando várias redes - as públicas (federal e estadual) e as privadas (laicas e religiosas). De acordo com Cunha (2002), esta diversificação não atinge somente a tipologia das instituições, mas também a dos cursos

oferecidos, direcionando-os para três áreas: i) a área industrial e de serviços, suprindo as novas necessidades do mercado de trabalho impostas pelo modelo de substituição de importação; ii) a área de magistério, influenciada pelo aumento dos demais graus de ensino; e iii) a área de artes e cultura, destinada ao desenvolvimento de projetos culturais.

A partir da moldura legal definida durante o governo Vargas, o ensino superior privado se consolida em um cenário de disputa entre as elites laicas e católicas. O primeiro censo educacional, realizado em 1933, constata que neste período o setor privado já respondia por 43,7% das matrículas. Em 1944 o processo de expansão do setor privado se intensifica com a criação da primeira universidade católica, a PUC do Rio, sendo seguida por outras em diferentes regiões do país. Estas instituições tinham a peculiaridade de ser semigovernamentais, ou seja, dependiam permanentemente de verbas públicas. Neste período, também ocorre um grande crescimento da rede pública, que faz com que a participação das matrículas privadas no conjunto do sistema não sofresse um aumento tão expressivo, representando o setor privado cerca de 50% das matrículas totais em 1945.

Referindo-se a este último período, Sampaio (2000) sistematiza algumas tendências relacionadas às instituições privadas: a) o início de uma relativa desconcentração regional, sendo criados estabelecimentos em estados como Bahia, Minas Gerais e Goiás; b) um incipiente processo de interiorização em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; c) diversificação dos cursos oferecidos pelo setor privado, principalmente com cursos voltados à formação de professores.

As faculdades privadas adotam a estratégia de expandir-se mediante a criação de cursos voltados à formação de pessoal docente para o ensino de segundo grau. De acordo com Sampaio (2000), esta estratégia é fruto de três fatores: i) a exigência de um núcleo de filosofia, ciências e letras nas universidades; ii) a ampliação do ensino médio, ocorrido nos anos 1950, que gera novas oportunidades de emprego para professores; e iii) o fato destes cursos exigirem pouco investimento.

O período analisado nesta seção pode ser separado em duas fases distintas. A primeira vai de 1931 a meados da década de 1940, que se caracteriza pela expansão das faculdades isoladas em todas as regiões do país e a formação das primeiras universidades no sul e sudeste. Na

segunda etapa, que iria de meados da década de 1940 a 1961, observa-se a implantação das universidades federais em todas as regiões e o surgimento das universidades católicas.

2.3 EXPANSÃO DO SES E A COMPLEMENTARIDADE ENTRE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO

O SES passou por um acelerado processo de expansão durante o período de 1960 a 1980. De acordo com a Tabela 1, nos quinquênios 1965-70 e 1970-75 o ensino superior privado vivenciou um crescimento de 215,8% e 208,3%, enquanto que nos quinquênios anteriores o crescimento foi bem menor (65,2% e 23,8%). O setor público também alcançou patamares de crescimento nunca vistos, mas suas taxas não foram tão elevadas quanto as verificadas no setor privado. Mesmo o setor público alcançando um crescimento de 140,5% e 94,8% nos quinquênios 1965-70 e 1970-75, sua participação no total das matrículas sofreu uma queda, ocorrendo uma elevação da participação do setor privado de 43,8%, em 1965, para 61,8%, em 1975.

Tabela 1 - Brasil: Evolução das Matrículas no Ensino Superior por Dependência Administrativa e Participação Relativa do Setor Privado 1933-1985

Ano	Total	Públicas	Privadas	Privado /Total (%)
1933*	-	-	-	43,7
1945*	-	-	-	50
1955	73.575	40.211	33.364	45,3
1960	93.202	51.915	41.287	44,3
1965	155.781	87.587	68.194	43,8
1970	425.478	210.613	214.865	50,5
1975	1.072.548	410.225	662.323	61,8
1980	1.377.286	492.232	885.054	64,3
1985	1.367.609	556.680	810.929	59,3
Crescimento (%)				
1955-60	26,7	29,1	23,7	-
1960-65	67,1	68,7	65,2	-
1965-70	173,1	140,5	215,1	-
1970-75	152,1	94,8	208,3	-
1975-80	28,4	20	33,6	-
1980-85	-0,7	13,1	-8,4	-

Nota: *Não foram obtidas as matrículas dos anos de 1933 e 1945, mas a relação privada/total (%), relativa ao mesmo período, foi encontrada em Sampaio (2000).

Fonte: IBGE (1960), Sampaio (2000) e Carvalho (2002).

Esse período de grande expansão teve sua moldura legal definida inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O objetivo da LDB, observa Almeida (2002), era reforçar a regulamentação do sistema disciplinando sua expansão, mas o que ocorreu na prática foi a consolidação da presença do setor privado. Após a reforma, o sistema tornou-se mais flexível, facilitando a criação de instituições isoladas. De acordo com Sampaio (2000), as universidades fundadas entre as décadas de 40 e 50 mantinham poucas semelhanças com o modelo legal definido nos anos 30, sendo este verificado somente na oferta de dois, no máximo três cursos na área de formação de professores. Assim, podemos concluir que o que ocorreu foi uma adequação da lei a realidade, já que a anterior não estava sendo praticada.

Antes da LDB já havia uma demanda reprimida, ocasionada pela expansão do ensino médio e o crescimento econômico verificado nos anos anteriores. Segundo Almeida (2002), com uma conjuntura econômica favorável à mobilização de capitais privados nos anos anteriores, a redução das barreiras à entrada serviu como forte estímulo à atração destes capitais para investimentos em universidades e faculdades. Através da Tabela 2 pode ser verificado que as matrículas nas IES privadas passam por um significativo crescimento a partir de 1963 (dois anos após a LDB), mas a partir de 1962 o número de concluintes do ensino médio também sofre um grande aumento, e o PIB, até 1961, vinha crescendo de forma acelerada, influenciando as matrículas com uma defasagem de dois anos, confirmando as afirmações de Almeida (2002) quanto ao ambiente propício ao investimento nas IES privadas.

Tabela 2 - Brasil: Crescimento Anual das Matrículas nas IES Privadas, do PIB e do Número de Concluintes do Ensino Médio 1960 - 1969

Ano	Privadas (%)	PIB (%)	Concluintes (%)
1960	7	9,4	6,4
1961	3,1	8,6	6,9
1962	1,7	6,6	10,5
1963	9,6	0,6	13,2
1964	15,4	3,4	16,7
1965	24,6	2,4	16,7
1966	19,8	6,7	16,7
1967	12,2	4,2	16,9
1968	35,9	9,8	15,3
1969	26,8	9,5	14,2

Fonte: INEP (1961), IBGE (1963), IBGE (1978); IBGE (1980); Carvalho (2002) e IPEA (2006).

Para controlar a expansão e a relação entre ensino superior e mercado, a LDB estipulou mecanismos de regulação, com exigências legais de caráter burocrático para credenciamento de cursos. O credenciamento e fiscalização eram atribuídos ao Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1961 com o objetivo de deliberar sobre assuntos como criação, expansão e funcionamento de instituições ligadas a toda a educação. Como relata Sampaio (2000), o Conselho termina se afastando do seu objetivo, atendendo as pressões do mercado ao favorecer os interesses do setor privado.

O início da ditadura militar no país não interrompe o processo de expansão do SES, havendo até uma aceleração no ensino público e privado. Este perfil nos confere uma posição singular se comparado a outros países latino-americanos que sofreram com o autoritarismo.

De acordo com Carvalho (2002), durante o regime militar, mecanismos de financiamento como isenção fiscal e transferências de recursos foram amplamente utilizados como forma de estimular a expansão do número de vagas e instituições de ensino superior privado. A isenção fiscal incidia basicamente nos encargos previdenciários e impostos como IPTU, ISS e IR. Quanto às transferências, poderiam ser feitas de forma direta ou indireta.

A transferência direta constava do Orçamento Geral da União como subvenção ou auxílio e consistia em recursos federais direcionados, sem qualquer contrapartida ou garantia, às instituições privadas de ensino superior. A transferência indireta de recursos do orçamento baseava-se na concessão de bolsas de estudos a alunos carentes (CARVALHO, 2002, p. 124).

Em 1968, foi editada a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que definiu as normas de organização e funcionamento da educação superior. Entre os diversos atores que participaram do processo de idealização da reforma universitária (MEC, Ministério do Planejamento, especialistas nacionais, CRUB, CFE, UNE, AID (ou USAID), IPES, entre outros) a agência americana AID - *Agency for International Development*, através do acordo MEC-USAID, se destacou como símbolo do intervencionismo americano no Brasil¹. Mas, de acordo com Carvalho (2002), o conteúdo de seus relatórios somente concordava com os interesses defendidos pelos atores burocratas e especialistas nacionais, representando a chancela norte-americana para reforçar uma política já acordada. Além disso, algumas reivindicações dos

¹ A agência americana de auxílio internacional atuou no Brasil, principalmente, entre 1964 e 1968, através de diversos acordos de auxílios técnico e financeiro firmados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os diversos níveis de ensino, sendo dois desses acordos específicos para a reforma do ensino superior (CARVALHO, 2002).

movimentos docente e estudantil são acolhidas, como a criação de institutos básicos especializados, flexibilização dos currículos com o sistema de créditos e semestralidade e o fim da cátedra.

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa definida pelo governo militar causa mudanças profundas no SES. Na prática, o que foi observado é que somente as instituições públicas estavam cumprindo esta exigência, não havendo um controle para as instituições privadas, o que aumentava ainda mais a diferenciação entre os dois serviços. Segundo Sampaio (2000), esta situação levou a um aumento progressivo dos custos do setor público, limitando sua capacidade de expansão e impossibilitando o atendimento pleno à demanda crescente por ensino superior, o que deixou espaço para o crescimento do setor privado. De acordo com Almeida (2002), o setor privado termina por atender a demanda popular, enquanto que o estado atende as elites, oferecendo carreiras de alto custo como medicina e engenharia e cursos de pós-graduação. Esta especialização ocorre devido ao dinamismo do setor privado na mobilização de recursos para o atendimento à demanda da clientela, por isso cresce mais rapidamente e o faz em detrimento de sua qualidade (GEIGER, 1986). Daí, a principal característica do período, que é a relação de complementaridade entre setor público e privado.

Foi a partir de 1968 que o ensino superior privado vivenciou um processo acelerado de crescimento (ver Tabela 2). Durante o período de 1968 a 1972, o crescimento anual mostrou-se superior a 25%. O elevado crescimento econômico verificado no período, associado a expansão do ensino médio e incentivos governamentais ao setor, revelaram-se como principais determinantes dessa expansão.

Neste período, ocorre também uma inversão da tendência verificada durante os anos 30, 40 e 50 de implantação de universidades privadas confessionais. Como relata Sampaio (2000), de 1946 a 1960, a maioria das iniciativas para a criação de universidades tiveram origem confessional, enquanto que de 1960 a 1980 quase todas as universidades eram iniciativas de grupos laicos. Mesmo com esta constatação, não se pode deixar de notar que a maior parte dos investimentos privados continuavam focados em instituições isoladas.

O SES passa por alterações quantitativas e qualitativas, com crescimento acentuado das matrículas, expansão da rede privada e diversificação da tipologia das unidades de ensino, mesmo contrariando o modelo único de universidade definido pelo Governo. Mudanças

sociais também foram incorporadas, com novos públicos passando a se interessar pelo ensino superior, principalmente as mulheres, adultos já inseridos no mercado de trabalho e pessoas mais pobres. Mesmo com tantas mudanças sociais e econômicas verificadas no período, elas não irão levar a modelos de cursos diferentes dos já existentes no período anterior.

2.4 O ESTRANGULAMENTO DO SISTEMA

A partir de 1975, começa a ser observada uma redução progressiva no crescimento do ensino superior. Enquanto durante o primeiro quinquênio dos anos 70 as matrículas do setor privado e público cresceram 208% e 94,8%, nos cinco anos seguintes o crescimento caiu para 33% e 20%. Este processo se intensifica na primeira metade da década de 80, com uma redução de 8,4% do número de matrículas nas instituições privadas (ver Tabela 1).

De acordo com Almeida (2002), a expansão acelerada das matrículas no ensino superior privado, verificada entre os anos 60 e 70, estava fortemente relacionada a três fatores: a) as políticas para o ensino superior durante o período; b) o aumento do número de concluintes do ensino médio; c) o crescimento econômico. O que podemos notar é que a partir do segundo quinquênio da década de 70, estas duas últimas variáveis perdem força com o estrangulamento do ensino médio brasileiro e com o cenário econômico desfavorável desde a crise do petróleo. Durante a década de 80, a crise se intensifica, tendo as matrículas do ensino superior um crescimento médio anual de 1%. Comparando com as taxas verificadas nas décadas de 60 e 70 (15,6% e 19,1%), podemos constatar o grau de retração no sistema.

As matrículas do setor público também passaram por um processo de desaceleração a partir da segunda metade da década de 70. A vinculação entre ensino e pesquisa, definida pelo modelo universitário de 1968, aumenta gradativamente os custos das Instituições Públicas de Ensino Superior, havendo assim uma maior dificuldade, por parte do governo, para acompanhar a demanda crescente. Além disso, a instabilidade internacional verificada nesse período abala severamente a economia, reduzindo ainda mais a disponibilidade do governo para investimentos.

A análise do Gráfico I revela que a elevação da curva que representa as matrículas nas IES privadas torna-se mais íngreme entre os anos de 1968 a 1974, havendo uma redução da inclinação de 1975 a 1980 e passando por um declínio de 1980 em diante. A relação entre crescimento do ensino superior e as variáveis concludentes do ensino médio e PIB pode ser verificada pelo comportamento parecido entre as curvas. A partir de 1980, todas as três retas começaram a declinar.

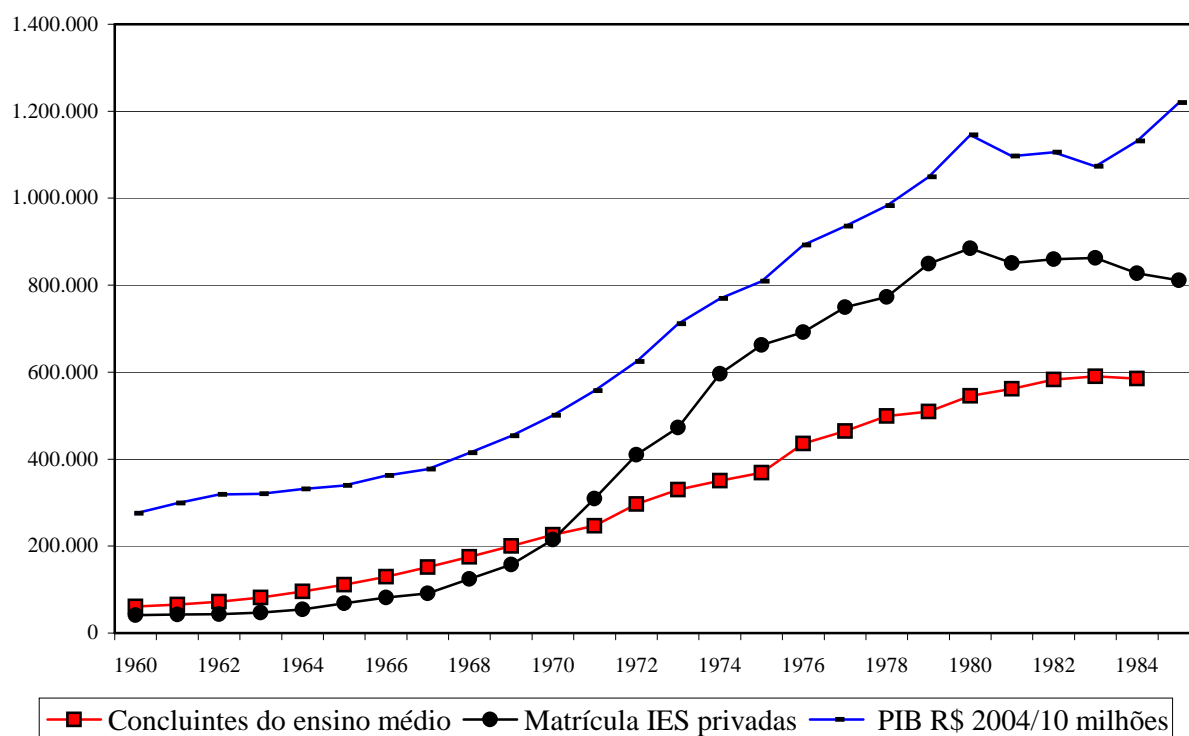


Gráfico 1 - Brasil: Comportamento do PIB, do Número de Concluintes do Ensino Médio e da Matrícula nas IES Privadas 1960 - 1984

Fonte: IBGE (1978), IBGE (1980), IBGE (1983), IBGE (1985), IBGE (1988), Carvalho (2002) e IPEA (2006).

O início da abertura política e o fim da ditadura militar, nos anos 1980, criam um ambiente propício ao retorno dos debates sobre as principais questões nacionais, inclusive a educação. De acordo com Cunha (2002), esses debates tinham o objetivo de vincular a política econômica e social do país à conjuntura econômico-político internacional, ou seja, a um quadro de recessão. Desta forma, ao invés de se criar novas políticas para a educação, ou intensificar as que existiam na época, o que ocorreu foi a ausência das diretrizes políticas para a educação e, em particular, para o ensino superior. Como relatado por Neiva (1990), logo começam a surgir as primeiras pressões dos movimentos organizados de professores, alunos e

peçoal técnico-administrativo das IFES, num ambiente onde os custos de manutenção das suas atividades já estavam elevados. É a partir deste período que se inicia uma política de contenção da expansão das matrículas, permanecendo estagnado o setor público durante toda a década de 80, somente recuperando o dinamismo no início dos anos 90 com a expansão das instituições públicas estaduais (DURHAM, 1998).

Neste momento, começam também as discussões sobre a reforma universitária. De acordo com Cunha (2002), eram evidentes as necessidades de reestruturação do sistema, até porque apresentava-se uma nova realidade, que se caracterizava pela expansão das matrículas, pela importância do setor privado, pela dificuldade de financiamento das IFES e pela incompatibilidade entre o desenvolvimento de pesquisa científica e a expansão do ensino de massa.

Diferentes concepções sobre a reforma universitária foram defendidas. Segundo Peixoto (2004), setores progressistas colocavam como principais reivindicações uma ampla autonomia universitária, tanto para a administração da estrutura como para a livre produção do conhecimento; padrão único de qualidade e a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão. Defendiam o ensino público e gratuito, laico e de qualidade, e o uso de verbas governamentais somente para instituições públicas.

Os debates se refletiram na Constituição de 1988, que incorporou a maioria das reivindicações, abrindo exceção apenas no que diz respeito às verbas públicas. O artigo nº 213 da constituição permite a concessão de verbas governamentais para as instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas.

O novo marco legal definido pela Constituição de 1988 e a redução da demanda por ensino superior verificada durante a década de 80 provocam mudanças substanciais nas estratégias adotadas pelo setor privado, buscando claramente adaptar-se a nova realidade. Muitas dessas estratégias ainda são freqüentemente utilizadas pelo setor privado.

As principais alterações que começaram a ser desencadeadas no setor privado a partir do final dos anos 80 e que afetam a configuração do sistema são: diminuição do número de estabelecimentos particulares isolados; simultaneamente a essa diminuição ocorreu um aumento do número de universidades particulares; movimento de desconcentração regional e, seguindo essa desconcentração regional, outro movimento de interiorização

dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas; crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado de ensino superior (SAMPAIO, 2000, p. 6).

O processo de transformação dos estabelecimentos privados isolados em universidades ocorre de forma mais intensa a partir da segunda metade dos anos 80. De acordo com Sampaio (2000), existem três motivos para esta nova estratégia: a) aproveitar melhor economias de escopo; b) obter vantagens competitivas na disputa pela clientela através de uma oferta mais diversificada de cursos; c) adquirir autonomia universitária, que foi instituída desde a Constituição de 1988, permitindo ao setor privado se liberar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação.

Quanto à desconcentração regional e à interiorização dos estabelecimentos privados, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que antes tinham uma participação inexpressiva, conhecem um incremento significativo do número de estabelecimentos. As demais regiões, onde já existia um mercado saturado, passaram por um processo de interiorização, indo as instituições em busca de uma suposta clientela em cidades do interior. “Esse crescimento ocorre tanto mediante a criação de novos estabelecimentos como mediante a abertura de novos cursos e carreiras em instituições já consolidadas” (SAMPAIO, 2000, p. 7).

O aumento do número de cursos e a ampliação do leque de carreiras oferecidas foi uma outra forma de se adaptar à nova moldura legal definida pela constituição. De acordo com Sampaio (2000), a fragmentação das carreiras é uma estratégia puramente empresarial que busca basicamente ocupar espaços dentro das instituições de forma mais eficiente, preencher requisitos para transformar-se em universidade e reduzir pressões de organizações classistas sobre os cursos. Uma outra interpretação, a respeito desta situação, foi feita por Cunha (2002), que vê a criação de novos cursos como consequência das mudanças ocorridas no mercado de trabalho a partir da inserção do país no capitalismo globalizado.

Durante a primeira metade da década de 90, persiste a tendência de crescimento baixo das matrículas totais verificada na década anterior, com um crescimento de 14,3% entre 1990 e 1995. Mas o ensino público volta a se recuperar, com um crescimento de 21,1%. O setor privado permanece com um crescimento baixo, de apenas 10,2% entre 1990 e 1995 e, se desconsiderado o ano de 1995, quando ocorreu uma expansão mais significativa, a taxa seria de 1%.

Tabela 3 - Brasil: Evolução das Matrículas no Ensino Superior por Dependência Administrativa e Participação Relativa do Setor Privado 1980-2004

Ano	Total	Públicas	Privadas	Privado /Total (%)
1980	1.377.286	492.232	885.054	64,3
1985	1.367.609	556.680	810.929	59,3
1990	1.540.080	578.625	961.455	62,4
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	60,2
2000	2.694.242	887.023	1.807.219	67,1
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405	71,7
Crescimento (%)				
1980-85	-0,7	13,1	-8,4	-
1985-90	12,6	3,9	18,6	-
1990-95	14,3	21,1	10,2	-
1995-2000	53,1	26,6	70,6	-
2000-04	54,5	32,8	65,2	-

Fonte: Carvalho (2002), INEP (2005) e INEP (2006b).

Parte da estagnação do ensino privado, verificada neste período, deve-se ao impacto recessivo gerado pelo Plano Collor. “Os anos 1990-92, particularmente, são marcados por uma importante perda no poder de compra das classes médias, em função, inclusive, do confisco da poupança das famílias no início do governo Collor” (ALMEIDA, 2002, p.146). Com esta medida, o PIB caiu 4,4% em 1990, permanecendo o crescimento da economia com taxas baixas até 1992. O impacto dessa queda foi sentido dois anos depois no ensino superior privado, refletindo em uma redução de 5,5% nas matrículas (ver Tabela 4).

O governo Collor, com seu discurso pautado na modernização, via o ensino superior como um instrumento de formação de mão-de-obra que seria demandada pela nova economia. Para esse fim, o discurso oficial defendia a ampliação do acesso, via instituições públicas, e a aproximação entre universidade e mercado, mas o constatado foi a falta de mecanismos que viabilizassem esta aproximação e a multiplicação de esforços para incentivar o setor privado. Como relata Corbucci (2002), a recessão gerada com o Plano Collor e a atuação do CFE acabaram bloqueando as iniciativas governamentais de expansão do ensino superior privado.

No governo Itamar Franco, o ensino superior passa a ser considerado como instrumento de promoção social. Muitos documentos foram publicados analisando estas diretrizes, mas a constatação feita era de que a continuidade da expansão do SES dependia da retomada do crescimento econômico. “Embora tenha apresentado em seus documentos várias preocupações relativas ao ensino superior brasileiro, boa parte das iniciativas governamentais ficam por conta do embate com o CFE” (CORBUCCI, 2002, p.11).

As divergências entre o governo federal e o CFE são relatadas desde a ditadura militar. O acúmulo de poder que o CFE vinha contabilizando ao longo de sua existência dificultava a implementação das políticas governamentais. Segundo Corbucci (2002), durante os governos Collor e Itamar novos embates foram travados, dando origem às primeiras alterações institucionais no CFE. A primeira restrição corresponde à decisão de que suas resoluções deveriam passar pelo crivo da presidência. Em seguida, foi definido que os cursos de Medicina e Direito passariam a ser credenciados pelo Conselho Nacional de Saúde e pela OAB. Denúncias de fraude contra o CFE colaboraram para que, em 1994, este fosse dissolvido, sendo substituído imediatamente pelo Conselho Nacional de Educação, que passaria a ter função meramente consultiva e de assessoramento ao MEC.

2.5 A RETOMADA DO CRESCIMENTO DO SES COM ESTAGNAÇÃO ECONÔMICA

Ao contrário da primeira metade dos anos 90, o ensino superior privado voltou a crescer no quinquênio seguinte. Os dados revelam que enquanto de 1990 a 1995 a expansão das matrículas no setor privado foi de 10,2%, a verificada entre 1995 e 2000 chegou a 70,6% (ver Tabela 3). Neste mesmo período, o setor público continua expandindo a níveis próximos aos verificados anteriormente, 26,6%, entretanto sem a mesma intensidade que o ensino privado. Desta forma, o ensino público termina perdendo espaço na participação das matrículas no conjunto do SES, passando de 39,8%, em 1995, para 32,9% em 2000.

A expansão verificada na segunda metade da década de 90 ocorre em um ambiente de estagnação econômica. Através da Tabela 4 pode ser constatado que a partir de 1998 a matrícula nas IES privadas passa por um acelerado processo de expansão, enquanto que neste mesmo período a economia se apresenta em um quadro de semi-recessão, com pequena

variação do PIB. Segundo Almeida (2002), existe relação entre a variação das matrículas no ensino superior privado e o crescimento econômico, pelo menos do início dos anos 80 até 1997. Um dos objetivos deste trabalho é testar econometricamente essa relação e verificar se em outros períodos a mesma também ocorria.

De acordo com Almeida (2002), o crescimento verificado a partir de 1998 nas matrículas do ensino superior privado tem como fatores principais o aumento da demanda por mão-de-obra qualificada, a expansão do número de concluintes do ensino médio e a política direcionada ao ensino superior privado durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso. A crescente demanda por força de trabalho qualificada explica-se pela revolução tecnológica e pela utilização de mão-de-obra “overskilled”, possível em conjunturas semi-recessivas como a vivenciada a partir da desvalorização do real. Quanto à expansão do ensino médio, pode ser constatado, através da Tabela 4, que em diversos momentos da década de 90 o crescimento do número de concluintes deste nível de ensino superou a casa dos 10%.

Tabela 4 - Brasil: Crescimento Anual das Matrículas nas IES Privadas, do PIB e do Número de Concluintes do Ensino Médio 1990 - 2004

Ano	Privadas	PIB	Concluintes
1990	2,9	-4,4	1,8
1991	-0,2	1,0	4,3
1992	-5,5	-0,5	8,3
1993	3,9	4,9	13,3
1994	3,1	5,9	12,2
1995	9,1	4,2	4,6
1996	7,0	2,7	21,3
1997	4,7	3,3	14,3
1998	11,4	0,1	15,5
1999	16,4	0,8	16,3
2000	17,5	4,4	2,8
2001	15,7	1,3	1,1
2002	16,1	1,9	1,6
2003	13,3	0,5	-1,8
2004	8,5	4,9	-

Fonte: INEP (2005), INEP (2006a), INEP (2006b) e IPEA (2006)

O descolamento entre a expansão das matrículas do ensino superior privado e o crescimento do PIB pode também ser verificado através do Gráfico 2. A curva que representa as

matrículas do ensino superior privado apresenta uma pequena inclinação até 1997. Em 1998, quando esta começa a apresentar uma acentuada inclinação, verifica-se que a curva do PIB permanece com uma pequena variação, demonstrando a descolamento entre as duas curvas. Quanto à curva que representa o número de concluintes do ensino médio, pode ser verificado que entre 1996 e 1999 a inclinação se apresenta mais acentuada, indicando comportamento parecido com a curva das matrículas nas IES privadas.

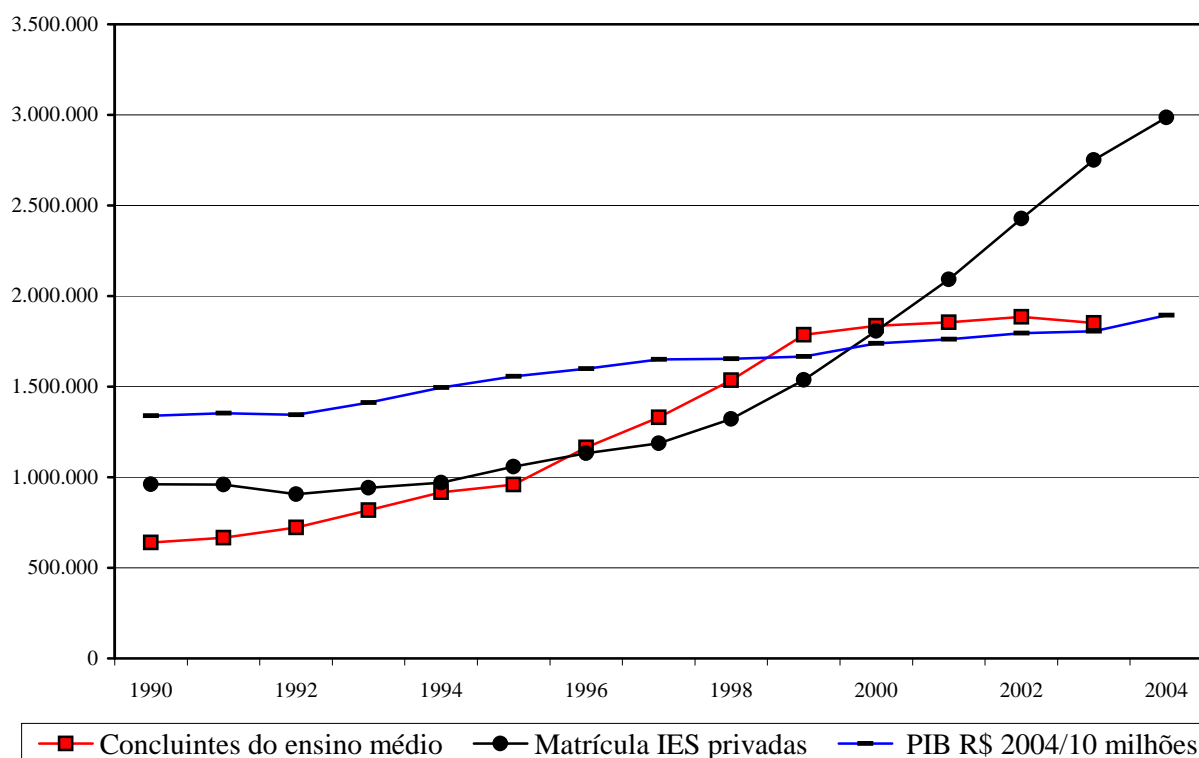


Gráfico 2 - Brasil: Comportamento do PIB, do Número de Concluintes do Ensino Médio e da Matrícula nas IES Privadas 1990 – 2004

Fonte: INEP (2005), INEP (2006a), INEP (2006b) e IPEA (2006).

Com a dissolução do CFE e a promulgação das leis nº 9.131 e de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o governo FHC efetivou profundas transformações no ensino superior brasileiro. Segundo Souza (2002), as principais mudanças ocorridas no período foram a flexibilização do credenciamento institucional, o provão, o exame nacional dos cursos e a diversificação do sistema através de duas novas figuras jurídicas: Centros Universitários e Faculdades Integradas.

A meta definida pelo governo no Plano Nacional de Educação seria de que, até 2008, 30% da população com idade entre 19 e 24 anos teria escolaridade superior. De acordo com Almeida (2002), o cumprimento desta meta exigiria que as matrículas tivessem um crescimento de 172% de 1998 a 2008. A forma para se alcançar esta meta não foi definida no plano; especificou-se somente que o ensino público teria que garantir no mínimo 40% do total das matrículas.

Ao analisar os dados, percebe-se que a escolha do governo para cumprir este objetivo foi a expansão das matrículas centrada na iniciativa privada. A crise fiscal aliada ao elevado custo das universidades públicas dificulta o crescimento das vagas neste sistema. Operando com esta realidade, o governo acabou flexibilizando o credenciamento institucional com o objetivo de ampliar as matrículas no setor privado, que cresceu 83,8% de 1998 a 2002, aumentando sua participação no total das matrículas de 62,2% para 69,8%.

Mesmo perdendo posição no total de matrículas, o ensino público vem crescendo a taxas estáveis desde o início da década de 90. Este crescimento deve-se à expansão ocorrida nas matrículas das universidades estaduais e a ocupação da capacidade ociosa dentro das IFES, quase que não havendo surgimento de novas instituições. Mas este incremento ainda é lento se comparado com o do setor privado e levando-se em conta as necessidades da população. A participação do setor público no total de vagas continua caindo, passando de 32,9% em 2000, para 28,3% em 2004.

Este modelo pautado na iniciativa privada, não trouxe uma ampliação da democracia no SES, pois esbarrou no poder aquisitivo da demanda. Como relatam Barreto e Schwartzman (1999), o crescimento verificado durante a década de 90 no ensino médio ocorre principalmente na rede estadual, que é gratuita, levando a uma demanda crescente de alunos carentes pelo ensino superior. A péssima qualidade do ensino, aliada à baixa renda dos alunos, dificulta seu acesso tanto às instituições públicas, que têm um processo seletivo rigoroso, quanto às instituições privadas, que cobram mensalidades elevadas. Segundo Schwartzman (1999), a renda familiar mensal dos estudantes universitários brasileiros continua relativamente elevada, aproximando-se de três mil reais em 1998. A saída encontrada neste sentido foi a liberação de verbas para o financiamento dos estudos na rede privada, mas com a atual disponibilidade orçamentária do governo, torna-se difícil englobar toda a população-alvo.

Em 1999, o governo FHC substituiu o Creduc (crédito educativo) pelo Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior), com novas exigências de salvaguarda para evitar a inadimplência. De acordo com a avaliação do IPEA, até 2004 o Fies possuía mais de 1.600 instituições cadastradas e 276 mil estudantes beneficiados - o que corresponde a 26% da demanda - com recursos públicos da ordem de R\$ 1,7 bilhão. Visando corrigir falhas verificadas nos programas anteriores, o executivo baixou uma medida provisória com o objetivo de lançar o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Além de criar novos parâmetros para os alunos serem beneficiados pelo Fies, o programa passa a obrigar as IES participantes a conceder uma bolsa de estudos para cada nove alunos matriculados, tendo como contrapartida a isenção fiscal em diversos tributos, além de criar regras mais claras para as instituições beneficentes.

Novas características foram agregadas ao SES desde 1998. Foi a partir deste ano que pela primeira vez na história brasileira o número de alunos matriculados no interior superou os da capital, passando de 49,6%, em 1990, para 51,9% em 1998. Boa parte deste movimento vem sendo feito pelo setor privado. Segundo Corbucci (2002), esta intensificação do processo de interiorização vem sendo influenciada pelo próprio perfil da evolução demográfica do país, ocorrendo principalmente em cidades de médio porte.

O SES brasileiro ainda está muito atrás, do ponto de vista quantitativo, de países vizinhos da América Latina. Como relata Souza (2000), no final dos anos 90, apenas 7,7% da população brasileira, de 20 a 24 anos, frequentava o ensino superior. A taxa de escolarização bruta no Brasil (relação entre total de matrículas, independente da faixa etária dos alunos, e o total da população de 20 a 24 anos) estava no nível de 16,7% em 2000, ainda inferior a países como Argentina (39%), Chile (27%) e Bolívia (23%), sendo mais preocupante esta comparação com países desenvolvidos como Estados Unidos (80%), França (50%), Inglaterra (48%) e Espanha (46%). De acordo com dados do INEP e IBGE, em 2004 este índice estava em 24,4%. Além disso, segundo Schwartzman S. e Schwartzman J. (2002), 43% dos estudantes de nível superior, em 1999, possuíam mais de 24 anos, tendo o sistema que crescer não somente para incorporar os alunos com idade até 24 anos, mais também alunos com série distorcida e adultos maduros que desejam voltar a estudar. Em 2001, a proporção da população de 25 a 34 anos com nível superior estava em torno de 7% no Brasil, enquanto que no Chile e Paraguai era de 13%, na Argentina, 15%, e no México 18%.

3 ABORDAGEM TEÓRICA DO TEMA

Neste capítulo, será apresentada uma resenha de todo o referencial teórico utilizado no presente trabalho. Com o objetivo de passar por diferentes abordagens sobre o tema, o capítulo será segmentado em duas partes: 1) As teorias relacionadas à economia da educação; e 2) Os estudos que tratam da conjuntura atual e evolução histórica do ensino superior privado no Brasil.

Enquanto a primeira vertente visa encontrar leis gerais através de uma mistura de métodos indutivos e dedutivos (utilizando a teoria econômica e econometria), a segunda busca tirar conclusões através do conhecimento histórico do setor e da utilização do método indutivo. Normalmente os estudos da economia da educação são feitos por economistas, enquanto que na outra vertente os pesquisadores são das áreas de sociologia, administração, pedagogia e também economia.

3.1 TEORIAS RELACIONADAS À ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

3.1.1 Evolução Histórica da Visão Econômica da Educação

A origem das discussões a respeito das teorias de demanda por educação remonta ao debate sobre o valor econômico da educação, iniciado pelos economistas clássicos. Economistas como Adam Smith (1723-1790), Jean-Baptiste Say (1767-1832), Friedrich List (1789-1846), John Stuart Mill (1806-1873) e Alfred Marshall (1842-1924) lançaram o germe de questões importantes relacionadas ao tema, como o estudo de sua demanda, a existência de falhas de mercado e seus benefícios sociais.

O primeiro dos economistas clássicos a pensar sobre o tema foi Adam Smith. Em sua investigação a respeito das causas dos diferenciais de salário existentes na economia, apontou

como um dos motivos “a facilidade e o pouco dispêndio, ou a dificuldade e a alta despesa requerida para aprender a ocupação” (SMITH, 1983, p.118). Segundo essa visão, quanto mais difícil ou dispendiosa fosse a formação, maior seriam os ganhos econômicos da pessoa.

Quando se instala uma máquina cara, deve-se esperar que o trabalho extraordinário a ser executado por ela antes que se desgaste permita recuperar o capital nela investido, no mínimo com o lucro normal. Uma pessoa formada ou treinada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma dessas máquinas dispendiosas. Espera-se que o trabalho que a pessoa aprende a executar, além de garantir-lhe o salário de um trabalhador comum, lhe permita recuperar toda a despesa de sua formação, no mínimo com os lucros normais de um capital do mesmo valor. E isso deve acontecer dentro de um prazo razoável, levando-se em conta a duração muito incerta da vida humana, da mesma forma como se leva em conta a durabilidade mais certa da máquina (SMITH, 1983, p. 119).

Outro ponto levantado por Smith, de acordo com Waltenberg (2002), diz respeito aos gastos do governo com educação. Segundo Smith, se o governo parasse de oferecer educação pública, a tendência natural seria somente se ensinar o que tivesse algum tipo de utilidade no mercado de trabalho. Com o avanço da divisão do trabalho, e conseqüente simplificação das tarefas, o trabalhador concentraria cada vez menos conhecimento, o que desestimularia sua capacidade de compreensão e seu espírito inventivo. Desta forma, a manutenção do ensino público traria benefícios para toda comunidade, justificando assim sua permanência.

Martínez (2006) afirma que Jean-Baptiste Say também fez referências a educação, principalmente quando aborda temas como o papel do empresário (definido por ele como homens educados) no processo produtivo e sobre o que deveria ser considerado como capital, ao observar que atividades ligadas a produtos imateriais também são produtivas.

Para Say, os empresários possuem um papel central no processo de produção já que são eles os que dirigem. Além disso, observou que as destrezas e habilidades devem ser consideradas como capital já que se adquirem a um custo e estas tendem a aumentar a produtividade do trabalhador (MARTINEZ, 2006, p. 5).

O economista Friedrich List, precursor da Escola Histórica Alemã, também discorre sobre o tema, avançando, juntamente com Say, “no rumo de uma concepção muito próxima do que se denominará no século XX “capital humano” ” (ALMEIDA, 1997, p. 9). Em relação ao

debate sobre o caráter produtivo do trabalho que gera apenas bens imateriais, List argumenta que esses devem ser considerados ainda mais produtivos do que aqueles que produzem bens materiais².

Certamente são produtivos os que criam porcos e preparam pílulas, mas os educadores de crianças e adultos, os artistas, os músicos, os médicos, os juízes, os administradores são produtivos em grau bem mais elevado. Os primeiros produzem valores de troca, ao passo que os outros produzem forças produtivas; alguns deles, capacitando as gerações futuras a se tornarem produtivas[...] (LIST, 1983, p. 103).

John Stuart Mill retoma alguns temas levantados por Smith, tais como benefícios sociais da educação e obstáculos para sua demanda. Para Mill, o aperfeiçoamento intelectual da população poderia gerar benefícios sociais e econômicos. Os primeiros estariam relacionados à mudança de hábito das massas, provendo-as de bom senso. Estas mudanças terminariam incentivando o controle da natalidade, com impactos indiretos na economia.

Quanto à demanda por educação, Mill contribui ao notar que a existência de falhas de mercado levaria a que só o governo pudesse oferecer este serviço à população mais pobre. De acordo com ele, as camadas mais pobres da população não demandariam educação, seja por falta de recursos, seja por não se dar conta da sua importância, impossibilitando assim que tal serviço fosse fornecido pela iniciativa privada. Ao prover a educação aos mais pobres, o governo não beneficiaria somente os atendidos, mas também toda a sociedade.

Com uma abordagem explicitamente econômica, Alfred Marshall faz sua análise a respeito do investimento em educação sob o ponto de vista macroeconômico. Defende que para se evitar desperdício de talentos, a educação deveria ser estendida para toda a população. Além disso, Marshall retoma a discussão levantada por Smith e Mill sobre as falhas de mercado existentes no setor, defendendo como única forma de corrigi-las o financiamento público da educação. Neste ponto, suas justificativas pouco diferem das levantadas por seus antecessores.

Podemos concluir, portanto, que não se pode medir vantagens de consagrar fundos públicos e particulares para a educação do povo apenas pelos seus frutos diretos. Até mesmo como uma aplicação de capital, é vantajoso dar as massas maiores oportunidades do que possuem atualmente, pois é só por

² O debate sobre o caráter produtivo da produção de bens intangíveis está intimamente ligado à inclusão da educação na definição de capital.

esse meio que todos aqueles que morreriam desconhecidos terão o impulso necessário para fazer brotar suas aptidões latentes. E o valor econômico de um único gênio industrial é suficiente para cobrir as despesas da educação de toda uma cidade, pois uma única idéia, como, por exemplo, o grande invento de Bressemer (processo de produção de aço), aumenta a capacidade da Inglaterra como um trabalho de cem mil homens. [...] Todas as despesas feitas, durante muitos anos, para dar às massas uma oportunidade de se instruírem melhor, ficariam perfeitamente compensados se fizessem surgir um novo Newton, um Darwin, um Shakespeare ou um Beethoven (MARSHALL, 1982, p. 191-192).

Segundo Waltenberg (2002), após Marshall, poucas contribuições foram feitas pelo pensamento econômico a respeito da educação. Muitos colocam como principal motivo desta situação a rejeição feita por Marshall da incorporação do capital humano ao conceito de capital geral. Além disso, a própria ênfase em questões de curto prazo, a partir da revolução keynesiana, fizeram com que esta situação se mantivesse por muito tempo.

A retomada da discussão sobre o tema somente veio a acontecer com as novas contribuições da teoria do capital humano, durante a década de 60. As dificuldades encontradas na tentativa de explicar empiricamente o crescimento econômico de longo prazo, com base no modelo de Robert Solow, fizeram com que novas variáveis, além do capital e trabalho, fossem pensadas como insumos na função de produção. Nesse sentido, foram desenvolvidas novas teorias do crescimento que vieram a incrementar o modelo de Solow, incluindo novos conceitos como capital humano, *learning-by-doing* e pesquisa & desenvolvimento.

A partir destas contribuições, seguiram diversos estudos relacionados à Teoria do Capital Humano. De acordo com Waltemberg (2002), esses estudos podem ser classificados em dois grupos: i) estudos focados no valor econômico da educação, ou seja, o papel da educação como determinante do crescimento econômico; e ii) análise dos aspectos econômicos dos sistemas educativos.

O ponto de vista da primeira linha de pesquisa é macroeconômico. Estão incluídos nesta linha de análise os trabalhos de Edward Denison (1962) e Theodore Schultz (1963) *apud* Waltenberg (2002), que foram pioneiros em utilizar a educação como uma das variáveis da função de produção, buscando solucionar o problema de estimação do crescimento econômico. Através dos estudos de Schultz, professor da Escola de Chicago e Prêmio Nobel de Economia em 1979, se estabelece um novo ramo da ciência econômica denominado

economia da educação, que tem como conceito fundamental o capital humano. “Os autores desta escola chegaram à conclusão que o crescimento econômico está estreitamente ligado ao nível de educação de um povo, ou seja, que a educação é um importante fator de produção” (WALTENBERG, 2002, p. 16).

A segunda linha de pesquisa, voltada para os aspectos econômicos dos sistemas educativos, utiliza como instrumental a análise microeconômica. O principal autor desta linha foi Gary Becker (1964) *apud* Waltenberg (2002), Prêmio Nobel de Economia em 1992 e também professor da Escola de Chicago. A preocupação recai sobre o modo de funcionamento destes sistemas. Os principais temas em análise são: a) os custos e benefícios privados e sociais; b) teorias de demanda e oferta de educação; c) eficiência na alocação dos recursos; d) modo de regulação; e) definição dos objetivos escolares etc.

A problemática do presente trabalho se insere no arcabouço teórico da segunda linha de pesquisa. Mais precisamente, às teorias de demanda por educação, que são o foco dos próximos tópicos. Como o objetivo principal das teorias de oferta é a análise da eficiência do serviço educacional visando a maximização do aprendizado, sua utilização neste estudo mostra-se pouco elucidativa, não havendo motivo para ser apresentada.

3.1.2 A Abordagem Econômica dos Determinantes da Demanda por Ensino Superior

Segundo Duchesne e Nonneman (1998), o ensino superior possui características de consumo e natureza de investimento. Esta afirmação se sustenta na percepção de que o bem “educação” além de gerar satisfação a quem possui, traz recompensas futuras.

O caráter consumo deve-se ao fato de que sua obtenção traz utilidade em si mesmo. Benefícios como desenvolvimento pessoal e intelectual, maior motivação profissional, maior acesso à informação, facilidade de assimilação, aprimoramento da sensibilidade artística entre outros, são desejados pelos alunos que buscam o ensino superior. Vendo a educação desta forma, Duchesne e Nonneman (1998) observam que a análise de demanda por ensino superior pode ter como ponto de partida o referencial da teoria do consumidor neoclássica. De acordo

com a teoria do consumidor, a escolha do bem ou serviço é guiada pela busca da maior utilidade possível, dada certa restrição orçamentária. Esta restrição, por sua vez, é determinada pelo nível de renda do indivíduo e pelos preços dos produtos desejados. O ensino superior por se comportar como um bem de consumo, terá sua demanda determinada pelo preço (ou custo) para o consumidor e pela renda do demandante.

Entende-se como preço ou custo, todo o desembolso feito para manter os estudos na universidade. A partir das intervenções de Schultz e Becker, os custos ganharam um novo significado, passando a ser segmentado em custos diretos e indiretos³. Os custos diretos são aqueles que possibilitam a utilização do serviço, como preço da matrícula e mensalidade, custos de transporte, alojamento, etc. Quanto aos indiretos, estão relacionados ao custo de oportunidade em cursar o ensino superior. Neste grupo, estariam os “ganhos potenciais não-realizados e o valor atribuído ao tempo livre ocupado com os estudos (e que poderia ser alocado em lazer ou trabalho)” (WALTENBERG, 2002, p.24).

A renda é outro fator importante na determinação da demanda por educação por motivo de consumo. Não somente a renda individual influencia nessa decisão, mas também a renda familiar, até porque a grande maioria dos estudantes que entram nas universidades não tem renda para arcar com os custos, necessitando de ajuda dos pais. Enquanto a demanda por educação varia negativamente com os custos, com a renda ocorre o inverso, o crescimento da renda eleva a demanda por ensino superior.

A representação gráfica deste modelo equivale à ilustração da curva de demanda demonstrada nos livros textos de microeconomia. O Gráfico 3 apresenta exatamente este modelo. Podemos observar que considerando a curva de demanda D , o aumento do preço de P' para P'' reduz a quantidade demandada de Q' para Q'' . Quanto a variável renda, o aumento da renda desloca a curva de demanda de D para D' ao ponto que com o mesmo preço P' a quantidade demandada aumentará de Q' para Q''' .

³ De acordo com Waltenberg (2002), Schultz ficou perplexo ao perceber o descaso com que se tratava a questão dos custos de oportunidade. A razão apontada por ele é que até meados do século XX, as universidades européias reservavam suas vagas para as elites de cada país, as quais tinham uma utilidade marginal de tempo lazer muito baixa.

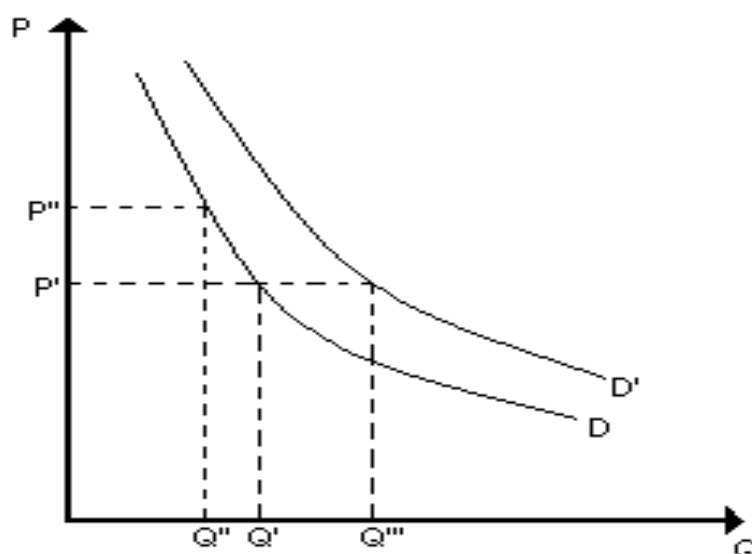


Gráfico 3 - Modelo de Demanda por Ensino Superior por Motivo Consumo

A partir do desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, formulada por Schultz e Becker, é que se passou a considerar a demanda por educação “não obrigatória” como sendo uma decisão de investimento. De acordo com Duchesne e Nonneman (1998), esta idéia se apóia na conclusão de que quanto mais qualificado for o indivíduo (tanto através da educação, quanto do treinamento) mais produtivo ele é, obtendo assim uma renda mais elevada e mais perene. Os indivíduos demandariam mais educação (investindo tempo e dinheiro) devido à possibilidade de obter benefícios monetários futuros como resultado desta decisão.

De forma análoga a qualquer investimento, demandar mais educação será atraente até o ponto em que o valor descontado de seus benefícios venha a exceder os custos. O benefício gerado será a renda obtida nos períodos subsequentes uma vez realizado o investimento adicional em educação. Quanto aos custos (diretos e indiretos), seriam iguais aos que determinam a demanda por educação por motivo consumo.

O modelo básico de demanda por educação considera que “em equilíbrio, se investirá em educação até o ponto onde o valor presente dos rendimentos futuros esperados exceda os custos de se educar em uma quantidade suficiente para obter uma taxa de retorno aceitável” (BECKER (1977) *apud* ALBANO, 2005, p. 7). O valor presente dos rendimentos futuros (VPR) é obtido através da somatória das diferenças entre a renda que será obtida após a realização do investimento em educação (Y_t), e a renda que seria obtida caso não tivesse feito o investimento, considerando-se apenas os anos posteriores ao mesmo (X_t) e utilizando-se

uma taxa de desconto (i) para transformar essa diferença em valor presente. A Equação 1 mostra como essa transformação é feita, sendo (t) a quantidade de anos após o investimento em capital humano, vale dizer, a vida laboral subsequente.

$$VPR = \sum_{t=1}^n (Y_t - X_t) * (1+i)^{-t} \quad (1)$$

Um dos problemas da utilização dessa formula está em definir qual será a taxa de desconto. De acordo com Albano (2005), dois métodos podem ser utilizados para verificar a viabilidade do investimento educacional. O primeiro consiste em calcular o VPR utilizando como taxa de desconto (i) a taxa de juros que seria cobrada em um financiamento para investir em educação. A regra de comportamento afirma que o investimento em educação somente será vantajoso quando o VPR for maior que os custos (diretos e indiretos) relacionados ao mesmo. O custo indireto, ou custo de oportunidade, equivale à renda renunciada ao decidir estudar um ano a mais, ou seja, é a remuneração que poderia ser obtida com o tempo que o indivíduo está se dedicando ao estudo. Desta forma, a taxa de juros utilizada tem uma influência negativa na decisão de investir em educação, pois reduz o valor do VPR, e quanto menor o valor do VPR pior será o investimento.

O segundo método apresentado consiste em calcular a taxa interna de retorno, ou seja, a taxa que iguala o valor presente dos rendimentos futuros aos custos diretos e indiretos, sendo o investimento rentável somente se a TIR for maior que a taxa de financiamento do mercado. Considerando que a TIR é maior que a taxa de financiamento do mercado (i), quanto mais afastada a primeira estiver da segunda, mais vantajoso será investir em educação. Com isso, se a taxa de juros estiver elevada, as vantagens em investir em educação serão menores. Desta forma, podemos concluir que nos dois modelos os principais fatores determinantes do investimento em educação são os custos diretos, o custo de oportunidade, o incremento da renda após o investimento e a taxa de juros do mercado.

Um ponto que não pode ser esquecido é a importância da idade em que é realizado o investimento em capital humano. Quando este ocorre em idades mais avançadas, o valor presente das remunerações oriundas da decisão de educar-se será menor, em condições *ceteris paribus*.

É importante levar em conta que à medida que o indivíduo envelhece, a vida laboral após decidir educar-se um ano a mais será menor que 45 anos e, por

tanto, o VPR será menor, desta forma é de se esperar que o retorno do investimento em capital humano, ao longo do ciclo de vida, sejam menor em maiores idades (ALBANO, 2005, p. 9)⁴.

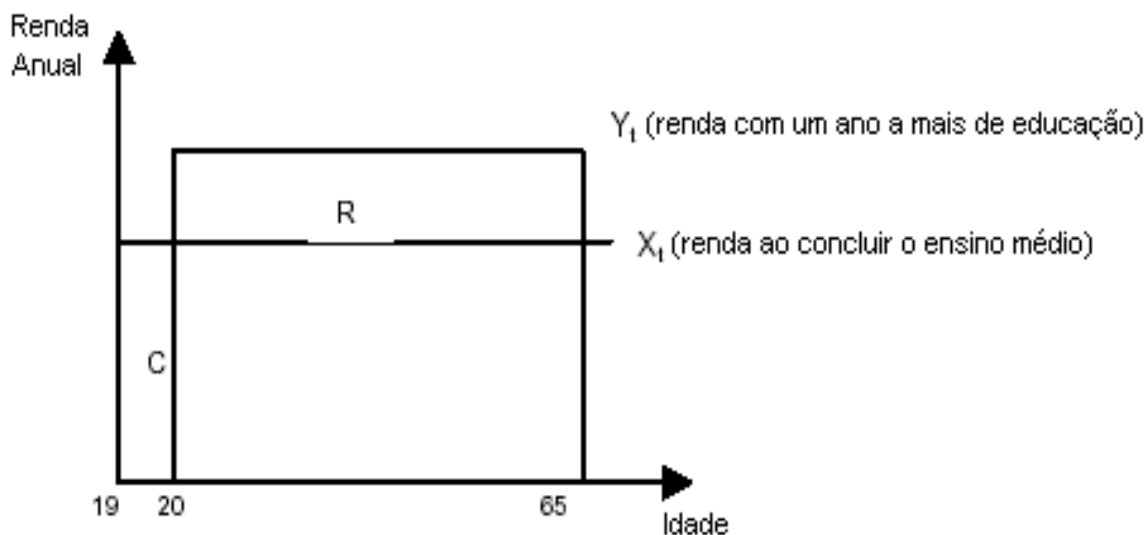


Gráfico 4 - Modelo Básico de Investimento em Capital Humano

A análise do Gráfico 4 ajuda a compreender a lógica do investimento em capital humano. Para alguém com 19 anos e sem levar em conta os custos diretos, a decisão de investir um ano a mais de escolaridade será tomada quando o VPR (área R) for maior que o custo indireto (área C). Se a decisão for tomada em uma idade mais avançada, a área R diminuirá enquanto que a área C permanecerá a mesma.

3.1.3 Extensões da Teoria

Além das variáveis definidas pelos dois modelos de demanda por educação apresentados na seção anterior, novos determinantes foram pensados visando adaptar os modelos à realidade econômica. Apresentam-se, a seguir, as análises a respeito dos impactos na demanda por educação de variáveis como falhas de mercado, desemprego e ambiente educacional.

De acordo com Waltenberg (2002), a falta de liquidez e a existência de falhas de mercado trazem dificuldades inerentes para o investimento educacional. Os custos do investimento em

⁴ A tradução desta citação e das seguintes, extraídas de textos em língua estrangeira, são de nossa responsabilidade.

capital humano podem ser elevados, principalmente quando se trata de ensino superior e pós-graduação, aumentando a importância da geração interna de recursos, entendida, neste caso, como a capacidade da família financiar a educação dos filhos. Como a principal peculiaridade do capital humano é a impossibilidade de ser comprado ou vendido no mercado, e sendo sempre incertos seus resultados, torna-se inviável sua aceitação como garantia na obtenção de empréstimos⁵. Além disso, o longo espaço de tempo necessário para começar a colher os frutos do investimento, no caso especial do ensino superior, inviabiliza ainda mais um mercado de crédito com essa finalidade.

A existência destas falhas de mercado justificaria a atuação do Estado na provisão e financiamento da educação.

Os debates dos teóricos do capital humano em termos de política concentravam-se na discussão acerca de como seria possível eliminar falhas de mercado (restrições de crédito), a fim de que mais indivíduos pudessem estudar mais, beneficiando-se a si mesmo (retornos privados à educação) e aos outros indivíduos (retornos sociais à educação). A exemplo dos economistas da escola clássica inglesa, os teóricos do capital humano viam espaço para a intervenção do estado na provisão e financiamento da educação a fim de corrigir ou amenizar tais falhas de mercado (WALTENBERG, 2002, p. 27).

De acordo com Canton e Jong (2005), os estudos econométricos sugerem que os estudantes não são sensíveis aos preços da instrução, mas sim ao apoio financeiro por parte do governo. Mas ao mesmo tempo em que aponta para esta conclusão, apresenta uma série de estudos que afirmam exatamente o contrário. Os estudos de Berkhout e van Leeuwen (2000) *apud* Canton e Jong (2005), afirmam, por exemplo, que o aumento da demanda nos cursos de Ciências e Engenharia seria maior com uma redução nos preços que com um aumento, na mesma proporção, da ajuda governamental. Outros estudos, também apresentados pelos dois autores, confirmaram a sensibilidade dos estudantes aos preços, como Leslie e Brimkman (1997), e Sterken (1995). Visando esclarecer esta dúvida, Canton e Jong (2005) consideraram tanto os preços quanto a ajuda financeira como variáveis explicativas da equação de demanda por educação.

⁵ A medida que a sociedade passa a dar cada vez mais importância ao conhecimento, os mercados começam a mudar seus parâmetros. Um exemplo disso é que cada vez mais bancos comerciais oferecem linhas de financiamento para educação, crédito facilitado para pessoas com melhor qualificação (mestrado, doutorado), conta universitária etc.

Outra variável importante incluída na Teoria do Capital Humano é o impacto do desemprego sobre a demanda por educação. De acordo com Albano (2005), muitos pesquisadores defendem a hipótese que o desemprego está positivamente relacionado ao crescimento das matrículas. Essa afirmação tem como argumento principal o efeito negativo desta variável sobre o custo de oportunidade. Como os indivíduos detentores de níveis educacionais mais elevados têm um menor risco de ficarem desempregados, o aumento do desemprego acaba afetando de forma muito mais intensa os trabalhadores de nível secundário, reduzindo suas possibilidades de renda caso não ocorra o ingresso na universidade. Além disso, segundo a Teoria da Sinalização ou do Filtro, em uma conjuntura de elevadas taxas de desemprego, o mercado de trabalho passaria a exigir mais qualificação e certificados educacionais⁶.

Mesmo havendo um certo consenso entre os economistas a respeito da relação positiva entre desemprego e matrícula universitária, não se pode deixar de citar a existência de uma força contrária. Essa argumentação tem como fundamento o fato de que “as menores possibilidades de se conseguir um emprego se relacionam com uma redução da disponibilidade de renda dos estudantes e de suas famílias para financiar a educação superior” (ALBANO, 2005, p. 10).

Por último, o ambiente educacional do estudante também foi incluído na Teoria do Capital Humano como um dos determinantes da demanda por educação. O conceito de ambiente educacional engloba o nível educacional dos familiares, dos amigos e dos vizinhos do estudante. Além da influência positiva sobre a renda familiar, o nível educacional dos familiares e vizinhos indica o ambiente intelectual do estudante.

A inclusão da variável nível educacional dos pais tem vários significados do ponto de vista teórico. Por um lado, está intimamente ligado com a renda familiar e é um indicativo apropriado das possibilidades de financiamento dos estudos universitários. Por outro lado, indica um ambiente intelectual em que se desenvolve o estudante, refletindo nos seus gostos e preferências ao prosseguir com os níveis superiores de educação (ALBANO, 2005, p.12).

Pode-se concluir, a partir da análise destas variáveis, que seus efeitos acabam, de forma indireta, afetando outras já definidas pelo modelo padrão, como renda familiar e custo de oportunidade. De qualquer modo, como normalmente utiliza-se em modelos econométricos dados na forma de média e *proxy*, a adição dessas variáveis torna o modelo mais real. Além

⁶ Como lembra Almeida (2002), em um quadro econômico de recessão ou desemprego, as empresas podem se dar ao luxo de exigir uma qualificação maior que a necessária para a atividade a ser desempenhada, sendo este quadro chamado pela literatura de *overskilling*.

disso, revela-se a existência de impactos diretos importantes, sendo, assim, interessante sua utilização.

3.1.4 Três Estudos Econométricos dos Determinantes da Demanda por Ensino Superior

No presente tópico, são apresentados três estudos que focaram os determinantes da demanda por ensino superior. Todos eles utilizaram testes econométricos com o intuito de verificar em países diferentes o impacto de cada uma das variáveis levantadas pelo referencial teórico da Economia da Educação. Os países em questão são Argentina, Bélgica e Holanda.

3.1.4.1 Demanda por Ensino Superior na Argentina

O teste empírico realizado por Albano (2005) teve como objetivo investigar os determinantes da taxa de matrícula universitária (ensino público e privado) na Argentina. O marco teórico utilizado foi a Teoria do Capital Humano e suas extensões. Os dados utilizados foram organizados “em painel” considerando as seis regiões estaduais do país, no período de 1992 a 2002, o que permitiu capturar efeitos que diferem por região e por tempo. O modelo de equação que expressa a relação é do tipo linear, sendo as variáveis transformadas em logaritmos, exceto o coeficiente de GINI, com o intuito de analisar os coeficientes obtidos como indicadores de elasticidade.

No modelo foram testadas as seguintes variáveis independentes: i) diferença salarial entre trabalhadores de nível médio e superior; ii) índice de distribuição de renda (GINI); iii) taxa de desemprego populacional, sem discriminação por escolaridade; iv) taxa de desemprego dos trabalhadores com nível superior; v) tempo médio de anos de estudo da população; e vi) porcentagem de alunos matriculados no ensino superior em relação à população total. A variável dependente considerada foi a taxa de matrícula (M_{it}), definida como sendo a proporção entre os novos alunos matriculados no sistema universitário (m_{it}) e a população de 18 a 34 anos com nível secundário completo (P_{it}). A equação da taxa de matrícula é a seguinte:

$$M_{it} = (m_{it} / P_{it}) * 100 \quad (2)$$

Os resultados obtidos foram: i) encontrou-se uma relação positiva e significativa entre a taxa de matrícula e a variável diferença salarial entre trabalhadores de nível médio e superior, tendo como coeficiente de elasticidade o valor 0,15; ii) o impacto da variável representada pelo índice de GINI mostrou-se não significativo; iii) o coeficiente de elasticidade relacionado à variável desemprego total mostrou-se significativo e influenciando positivamente a variável dependente, tendo o valor de 0,29; iv) quanto à variável taxa de desemprego dos trabalhadores de nível superior, o coeficiente mostrou-se significativo, com valor de -0,14, confirmando seu impacto negativo; v) o coeficiente da variável escolaridade média da população mostrou-se negativo e não significativo, e vi) por fim, o coeficiente da variável porcentagem da matrícula universitária em relação ao total da população apresentou valor positivo e estatisticamente significativo.

Através desses resultados, Albano (2005) concluiu que os retornos do investimento em capital humano têm significativa importância na determinação da taxa de matrícula. Além disso, a deterioração do mercado de trabalho, refletida no desemprego, estimula ainda mais a demanda por ensino superior.

3.1.4.2 Demanda por Ensino Superior na Bélgica

O teste empírico realizado por Duchesne e Nonneman (1998) analisa os determinantes da demanda por ensino superior na Bélgica. O referencial teórico utilizado integra o motivo consumo e o motivo investimento de demanda por ensino superior. Foram utilizados dados de séries temporais da Bélgica correspondente ao período de 1953 a 1992, segmentado-os em ensino superior não-universitário (curso de curta duração) e universitário (com programa acadêmico). A estratégia adotada para o teste econométrico consistiu em calcular três funções: uma equação para o ensino superior universitário, uma outra para o ensino superior não-universitário e uma terceira para a demanda global.

No modelo foram testadas as seguintes variáveis independentes: i) a renda, representada pela PNB real per capita; ii) diferença salarial entre trabalhadores de nível médio e superior, sendo utilizado como *proxy* a diferença salarial entre trabalhadores de colarinho branco (trabalhador de escritório) e azul (operário); iii) uma variável *dummy* com o valor de “um” para os anos posteriores a 1965, em substituição aos custos diretos⁷; iv) salários passados potenciais, sendo equivalente à renda dos trabalhadores de nível médio empregados somado aos benefícios assistenciais distribuídos aos desempregados pelo governo; e v) a taxa de matrícula do ensino superior universitário na equação do ensino superior não-universitário, e vice-versa, com o objetivo de testar a competição entre os dois sistemas. A variável dependente considerada foi a taxa de matrícula, definida como a relação entre o número de matrículas dos calouros e a população de 18 anos.

Os resultados obtidos foram os seguintes: i) a renda influencia positivamente a variável dependente em todas as três equações, tendo um impacto mais intenso no ensino superior não-universitário; ii) a influência da diferença salarial na matrícula mostrou-se positiva para as equações separadas do sistema universitário e não-universitário, mas somente ao nível de significância de 10%, tendo na equação global um resultado não significativo; iii) a variável *dummy* mostrou-se não significativa e influenciando positivamente, mas com um valor muito baixo; iv) o coeficiente da variável salários passados potenciais apresentou valor negativo e significativo para todas as equações, sendo que novamente o sistema não-universitário demonstrou maior sensibilidade a esse impacto (negativamente) na taxa de matrícula; e v) a taxa de matrícula de um sistema tem efeito negativo e estatisticamente significativo sobre o outro, sendo a competição sentida de forma mais intensa no sistema não-universitário.

Através desses resultados, Duchesne e Nonneman (1998) concluíram que as variáveis principais do modelo foram a renda e os salários passados, enfatizando a importância do aspecto consumo para as decisões de demanda por educação superior. Descobriu-se também que os estudantes do sistema não-universitário são mais sensíveis às variáveis econômicas, provavelmente pelo fato desse tipo de formação ser mais procurada por alunos com menor nível de renda.

⁷ A utilização da variável *dummy* deve-se ao fato da ocorrência de uma pequena variação do valor da matrícula e mensalidade das universidades durante o período analisado, além da redução dos custos de transporte ocorrido com as políticas de expansão descentralizada das instituições de ensino superior, implementada a partir de 1965 na Bélgica.

3.1.4.3 Demanda por Ensino Superior nos Países Baixos

O teste empírico realizado por Canton e Jong (2005) teve como objetivo investigar os determinantes da demanda por ensino superior nos Países Baixos. O referencial teórico utilizado no estudo, de forma análoga ao modelo belga, integrou o motivo consumo ao motivo investimento de demanda por ensino superior. Foram utilizados dados de séries temporais dos Países Baixos, correspondendo ao período de 1950 a 1999. A estratégia adotada para o teste econométrico consistiu em rodar regressões de séries temporais diferentes para homens, mulheres e total dos estudantes no período. Quanto à especificação do modelo de regressão, definiu-se pela utilização do chamado log-linear.

No modelo foram testadas as seguintes variáveis independentes: i) o preço da instrução, representado pelo valor da taxa real de matrícula paga pelos estudantes; ii) a assistência estudantil fornecida pelo governo, podendo ser concessões ou empréstimos fornecidos aos estudantes, com o objetivo de encorajar a matrícula universitária; iii) a renda per capita, visando medir a influência do valor consumo na demanda por educação; iv) o prêmio da faculdade, utilizando como *proxy* a diferença salarial entre trabalhadores de nível médio e superior; v) o salário alternativo, definido como a renda que a pessoa teria ganho caso somente tivesse o nível médio, sendo utilizada como *proxy* para o custo de oportunidade; vi) taxa de desemprego populacional, sem discriminação por escolaridade. A variável dependente considerada foi a taxa de matrícula, definida como a porcentagem da matrícula universitária, no primeiro ano, em relação ao número de alunos diplomados no nível secundário.

Os resultados obtidos foram os seguintes: i) a elasticidade da matrícula com respeito ao preço da instrução mostra-se negativa e estatisticamente não significativa; ii) quanto à assistência estudantil, a elasticidade foi calculada em aproximadamente 0,16 (longo prazo) e 0,32 (curto prazo), com estimativas sobre seu efeito positivo de robusta significância; iii) a elasticidade renda de longo prazo mostrou-se positiva e estatisticamente significativa apenas para estudantes do sexo feminino, sendo não significativa à curto prazo para os dois sexos; iv) a elasticidade da matrícula com respeito ao prêmio da faculdade no curto prazo encontrada apresentou estatística significativa, tendo valor entre 0.4 e 0.6, porém não sendo significativa à longo prazo; v) as mulheres demonstraram maior sensibilidade ao impacto de curto prazo com respeito ao salário alternativo, que tem em ambos os sexos

coeficiente negativo e significativo (entre -0.3 a -0.6), sendo o coeficiente de longo prazo inconclusivo; vi) o impacto do desemprego sobre as matrículas mostrou-se fraco e não significativo.

Através destas regressões, Canton e Jong (2005) puderam concluir que no curto prazo a visão do ensino superior como investimento é amplamente consistente, sendo no longo prazo menos convincente. Descobriram também que os estudantes do sexo feminino mostraram-se mais sensíveis a variáveis econômicas como salários passados e renda.

Todas as três funções de demanda por educação superior que foram testadas encontram-se listadas, de forma resumida, no Quadro 1.

Quadro 1 – Funções Analisadas pelos Três Testes Econométricos Apresentados

Países	Funções Testadas
Teste Aplicado na Argentina	$X_d = D(S, I, dg, ds, tm, R)$
Teste Aplicado na Bélgica	$X_d = D(Y, S, CD, CI, COMP)$
Teste Aplicado nos Países Baixos	$X_d = D(CD, F, Y, S, CI, dg)$

Nota: S, I, dg, ds, tm, R, Y, CD, CI, COMP e F correspondem respectivamente a diferencial de salário entre trabalhadores de nível médio e superior, índice de GINI, taxa de desemprego geral, taxa de desemprego entre trabalhadores de nível superior, tempo médio de anos de estudo da população, porcentagem de alunos matriculados no ensino superior em relação ao total da população, renda, custos diretos, custos indiretos, o efeito competição e assistência governamental aos estudantes.

3.1 ESTUDOS QUE TRATAM DA CONJUNTURA ATUAL E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

Além do referencial teórico apresentado na seção anterior, existe uma segunda vertente, dedicada a presente temática, calcada basicamente em estudos que tratam da conjuntura atual e evolução histórica do ensino superior privado no Brasil. Enquanto a primeira visa encontrar leis gerais através de uma mistura de métodos indutivos e dedutivos, a segunda busca tirar conclusões através do conhecimento histórico do setor e da utilização somente do método indutivo. Normalmente são artigos formulados por pesquisadores das áreas de sociologia, administração e pedagogia.

As conclusões feitas pela segunda linha de análise a respeito da evolução do ensino superior privado no Brasil já foram apresentadas, em grandes linhas, no capítulo anterior. Desta forma, o objetivo da presente seção será o de relacionar exclusivamente as variáveis determinantes da expansão, descritas no referencial teórico citado.

Através da análise do referencial teórico sobre a evolução do sistema de ensino superior privado brasileiro, podemos destacar três variáveis que parecem ter influenciado fortemente seu crescimento em diferentes períodos da história: a expansão do ensino médio, o crescimento do PIB e as mudanças na moldura legal para as instituições privadas. Em três períodos da evolução do ensino superior tornaram-se evidentes a importância destas variáveis: de 1960 a 1975, de 1975 a 1990 e de 1995 aos dias atuais.

Durante o período que vai de 1962 a 1975, o ensino superior privado brasileiro teve um crescimento médio anual de 22,22%. Em nenhum outro período, considerando o intervalo de 1955 a 2004, o ensino superior privado se expandiu mais rapidamente. Este período de grande crescimento teve como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que trouxe uma moldura legal bem mais flexível para o segmento. Antes da LDB, já havia uma demanda reprimida, ocasionada pelo aumento do ensino médio e o crescimento econômico verificado durante a década de 50. Como relata Almeida (2002), com uma conjuntura econômica favorável à mobilização de capitais privados, a redução das barreiras à entrada serviu como forte estímulo à atração destes capitais para investimentos em universidades e faculdades. Desta forma, podemos considerar que...

Três fatores explicam a grande expansão do sistema nos anos 1965-1980. Primeiro, o aumento da demanda por vagas, ampliada pelo investimento público no ensino médio no período anterior – a questão dos “excedentes”. Segundo, a conjuntura econômica de crescimento acelerado dos anos 1967-73 – o “milagre” – que se prolonga, em certa medida até o início dos anos 1980 com os investimentos do II PND; [...] E, por fim, a moldura legal criada pela Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), de 1961, que flexibiliza a organização do sistema universitário (ALMEIDA, 2002, p.145).

No período subsequente, que vai de 1975 a 1990, há um processo de desaceleração das matrículas. De acordo com Almeida (2002), a partir do segundo quinquênio da década de 70, o crescimento econômico e a expansão do ensino médio perdem força, devido ao estrangulamento do ensino médio brasileiro e o cenário econômico desfavorável desde a crise

do petróleo. Durante a década perdida, esse processo é intensificado, tendo as matrículas do ensino superior privado um crescimento médio anual de 1,1%. Comparado com as taxas das décadas de 60 e 70 (15,6% e 19,10%) pode-se constatar o grau de estagnação no sistema.

Existem duas razões básicas para a desaceleração do crescimento das matrículas entre 1975 e 1990: (a) o estrangulamento do ensino médio no país, que reduz a demanda de concluintes do 2º grau, e (b) o quadro econômico nacional, marcado inicialmente pela instabilidade e, em seguida, pela estagflação (ALMEIDA, 2002, p.146).

Quanto à expansão recente, verificada a partir do segundo quinquênio da década de 90, existem diferenças em comparação com os períodos anteriores. O crescimento acelerado do ensino superior privado ocorre em um cenário econômico de completa estagnação. Segundo Almeida (2002), existe correlação entre a variação das matrículas no ensino superior privado e o crescimento econômico, pelo menos do início dos anos 80 até 1997. Daí em diante a variável crescimento econômico perde força, sendo as principais causas desse novo processo de expansão o crescimento no número de concluintes do ensino médio, a política para o ensino superior do governo FHC e, como pano de fundo, as novas exigências do mercado de trabalho.

São três as causas do *boom* do ensino superior privado a partir da segunda metade dos anos 1990. Primeiro como pano de fundo, a crescente demanda de força de trabalho qualificada, parte em razão das necessidades impostas pela revolução tecnológica (cresce a demanda por formações e habilitações técnicas), parte em função do uso de mão-de-obra “*overskilled*”, luxo ao qual as empresas podem se dar em conjunturas semi-recessivas, como a que se abre a partir da desvalorização do real. Em segundo lugar, a nova “onda” de concluintes do ensino médio. [...] Em terceiro, o que talvez seja mais importante: a política para o ensino superior dos dois governos Fernando Henrique Cardoso, extremamente aberta à expansão do ensino privado (ALMEIDA, 2002, p. 147).

Numa linha de análise mais descritiva, o texto de Almeida (2002) foi o que apresentou de forma mais sistemática os fatores determinantes da expansão do ensino superior privado no Brasil. Segundo este autor, pode-se dizer que o número de concluintes do ensino médio e a moldura legal definida para as IES privadas podem ter sido variáveis que em todos os períodos influenciaram fortemente a expansão. Além disso, a variável crescimento econômico demonstrou ter uma influência positiva sobre o setor, pelo menos até a segunda metade da década de 90. Por último, as mudanças ocorridas durante a década de 90, na configuração do mercado de trabalho, parecem influenciar fortemente o aumento da demanda por educação superior.

4 ANÁLISE EMPÍRICA DOS DETERMINANTES DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

4.1 O MODELO IDEAL PROPOSTO PELA ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

O objetivo inicial deste trabalho era realizar um teste econométrico que pudesse avaliar a influência sobre as matrículas nas IES privadas das seguintes variáveis: número de concluintes do ensino médio, crescimento do PIB e política de flexibilização do credenciamento institucional. Durante o andamento da pesquisa, a partir do acesso a novas referências, houve uma nova seleção das variáveis que deveriam de fato ser testadas. Chegou-se a conclusão de que uma análise mais robusta somente seria possível com a inclusão das variáveis propostas pela Economia da Educação.

O modelo pensado como ideal não faria uma distinção entre o caráter consumo e o caráter investimento. Ao invés disso, faria uma mistura dos dois enfoques, incluindo também variáveis que foram citadas pelo referencial teórico nacional. Desta forma, com base no referencial teórico apresentado no capítulo 2 e tendo como objetivo analisar os determinantes da demanda por ensino superior, o modelo tido como ideal teria que utilizar as seguintes variáveis explicativas:

1. Desnível salarial entre trabalhadores de nível médio e superior;
2. Taxa de desemprego da população com nível superior;
3. Taxa de desemprego da população em geral;
4. Crescimento da renda;
5. Valor médio real das mensalidades de um curso superior;
6. Gasto do governo com assistência aos estudantes das IES privadas (crédito educativo, Fies, Prouni); e
7. Número anual de concluintes do ensino médio.

Quanto à variável dependente, ela poderia ser testada com o número de alunos matriculados no primeiro ano das IES privadas, ou seja, a matrícula dos calouros.

Vale ressaltar que este modelo é de demanda. Todas as variáveis que estão sendo utilizadas influenciam a procura por educação superior. O critério utilizado para a escolha das mesmas, tomou como base o referencial teórico nacional e internacional, e as variáveis que tiveram resultados significativos nos testes econométricos apresentados no capítulo 2.

A escolha da variável 1 (diferença salarial) deve-se ao fato de que outros trabalhos econométricos já testaram sua significância, gerando bons resultados. As análises feitas por Albano (2005) e Duchesne e Nonneman (1998) revelaram que o diferencial de salário tem influência positivamente sobre a demanda por educação superior, confirmando seu caráter de investimento. O texto de Canton e Jong (2005) chega à conclusão parecida, mas somente confirma a influência desta variável no curto prazo. De qualquer forma, valeria a pena testar o impacto da variável 1 sobre as matrículas nas IES privadas no Brasil

Em relação às variáveis 2 (desemprego geral) e 3 (desemprego entre trabalhadores de nível superior), sua utilização em conjunto somente foi aplicada no trabalho de Albano (2005), relativo à Argentina, obtendo resultados consistentes para todas as duas. A pesquisa de Canton e Jong (2002), aplicado aos Países Baixos, usou apenas a variável 3 e não encontrou resultados estatisticamente significativos. Como a realidade do mercado de trabalho brasileiro é mais parecida com a da Argentina que a dos Países Baixos, há possibilidades de encontrar resultados equivalentes aos de Albano (2005).

Para a variável 4 (crescimento da renda), o estudo de Duchesne e Nonneman (1998) estima um impacto positivo sobre a demanda por educação superior. Além disso, análises feitas sobre a evolução do ensino superior privado no Brasil também apontam a influência do crescimento econômico sobre a expansão das matrículas nas IES privadas (ver Almeida (2002)).

Outra variável importante para ser incluída no modelo ideal é o valor médio real das mensalidades de um curso superior (variável 5). Os estudos realizados na Bélgica, por Duchesne e Nonneman (1998), e nos Países Baixos, por Canton e Jong (2005), utilizando a variável em questão, não encontraram uma relação estatisticamente significativa entre ela e a demanda por ensino superior. Apesar disso, como a realidade brasileira diverge muito desses países, pode valer a pena incluir essa variável, tendo como base o caráter consumo do ensino superior.

A assistência estudantil fornecida pelo governo aos alunos da IES privadas (variável 6) também foi incluída ao modelo ideal, como forma de amenizar o impacto do valor da mensalidade sobre a demanda. O conceito de assistência estudantil englobaria o crédito educativo (Ceduc, Fies e Prouni), outros financiamento e ajudas diretas como bolsas de estudo e etc. O teste aplicado por Canton e Jong (2005) confirmou o efeito positivo dessa variável sobre a demanda por educação superior.

Por último, seria mantida no modelo a variável número de concluintes do ensino médio (variável 7). A sua influência sobre a expansão das matrículas no ensino superior foi relatada em diversos trabalhos analíticos sobre a evolução do SES no Brasil, sendo assim plausível um teste para essa relação (ver Barreto e Schwartzman (1999), Sampaio (2000) e Almeida (2002)).

É possível que a utilização de um modelo com todas as variáveis relacionadas acima, aumentasse bastante a capacidade explicativa do teste econométrico. Mas como o objetivo deste trabalho é aplicar um modelo com base em séries temporais, a indisponibilidade de uma série longa para todas as variáveis tornou inviável a aplicação do modelo ideal. Nesse sentido, um teste possível seria o mesmo que tinha sido especificado inicialmente, utilizando as variáveis citadas pelo referencial nacional.

Trabalhos futuros poderiam aplicar uma regressão pautada em dados de painel (conhecido também como dados combinados). Obtendo os dados separados por região e com o maior intervalo de tempo possível, uma regressão poderia ser rodada com a utilização de todas as variáveis explicativas citadas no modelo ideal. Um modelo parecido com esse foi testado por Albano (2005) na Argentina, encontrando bons resultados.

4.2 MODELO UTILIZANDO AS VARIÁVEIS DISPONÍVEIS

4.2.1 Apresentação dos Dados

Devido a circunstâncias já justificadas, será aplicado um modelo para testar econometricamente as variáveis abordadas pelo referencial teórico que trata da evolução histórica do ensino superior privado no Brasil. Os dados utilizados no modelo, como variáveis explicativas, foram obtidos em publicações do INEP, MEC e IBGE.

Será utilizado como variável dependente o número absoluto de alunos matriculados no ensino superior privado em todo o Brasil. Além das matrículas dos alunos calouros (que estão ingressando na faculdade), estes números englobam também a matrícula dos alunos veteranos (que entraram na faculdade nos períodos anteriores), ou seja, representa a matrícula geral do ensino superior privado. O ideal seria a utilização apenas das matrículas no primeiro ano de faculdade, ou seja, dos calouros, mas como esses dados não existem para anos anteriores a 1980, optou-se pela utilização das matrículas em todos os anos.

Os fatores considerados na regressão como determinantes da matrícula no ensino superior privado são os seguintes: i) número de concluintes do ensino médio no ano imediatamente anterior; ii) o PIB; iii) a matrícula no ensino superior público e iv) uma variável *dummy* representando a política de flexibilização do credenciamento institucional de 1998 a 2004.

Em relação ao PIB, será utilizado na regressão o seu valor em mil. A inclusão desta variável permite testar empiricamente seu efeito positivo sobre o valor consumo do ensino superior (relacionado à demanda) e a influência também positiva sobre a maior mobilização de capital para investir no setor privado (relacionado à oferta). No estudo de Canton e Jong (2005) foi detectada uma importância significativa da renda per capita na determinação da demanda por ensino superior, sendo utilizada a variável renda com uma defasagem de um ano.

Com respeito ao número de concluintes do ensino médio, devido ao aluno somente poder ingressar na faculdade no ano posterior à conclusão da educação secundária, preferimos utilizar os dados do ano imediatamente anterior ao da variável dependente. Neste caso, foi

utilizado o número absoluto de concluintes. Espera-se um efeito positivo desta variável sobre as matrículas do ensino superior privado.

A variável *dummy* representa uma mudança estrutural na relação entre o crescimento econômico e a variável dependente. De acordo com Almeida (2002), a política extremamente aberta à expansão do ensino superior privado, implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, mudou radicalmente a trajetória deste setor, passando, a partir de então, por um processo de acelerado crescimento, mesmo em um cenário de estagnação econômica (ver Gráfico 2 e Tabela 4). Nesse sentido, preferimos introduzir uma variável *dummy* com o valor de “um” entre os anos de 1998 e 2004, visando investigar sua influência no modelo.

Por último, a inclusão da variável matrícula do ensino superior público tem por objetivo investigar a existência do efeito competição entre as duas redes de ensino superior (público X privado), tendo assim um efeito negativo, sobre a variável dependente, a ser investigado. Será utilizado o valor absoluto da variável em questão, representando a matrícula dos veteranos e calouros.

Os dados utilizados na regressão estão todos lançados no Apêndice. A série referente ao número de concluintes do ensino médio não está completa, faltando os dados para os anos de 1985, 1986, 1988 e 1989. Para que a regressão não ficasse comprometida, adotou-se o método da interpolação linear para o preenchimento dessas lacunas.

Todos os dados utilizados nesta regressão serão transformados em logaritmo natural. O objetivo dessa transformação é facilitar a análise dos estimadores, visto que os coeficientes estimados desta forma medem as elasticidades.

4.2.2 Metodologia e Especificação Econométrica

O presente estudo tem como finalidade testar econometricamente os fatores determinantes das matrículas nas IES privadas citados pelo referencial teórico nacional. Com o objetivo de utilizar o maior número de variáveis possíveis, preferiu-se não especificar puramente um

modelo de demanda ou oferta, mas sim um modelo integrado, que pudesse utilizar variáveis das duas abordagens.

A especificação de um modelo de demanda inviabilizaria a adoção da variável flexibilização do credenciamento institucional, até porque essa variável é de oferta. Ao mesmo tempo, um modelo de oferta não seria compatível com a utilização de variáveis de demanda, como o número de concluintes do ensino médio. Nesse sentido, ao especificar uma função reduzida da matrícula, seria possível a inclusão de todas as variáveis levantadas pelo referencial nacional. Através da constatação de que a matrícula é o ponto de equilíbrio entre oferta e demanda por educação, seus valores poderiam ser estimados através de uma equação reduzida da matrícula nas IES privadas.

A demanda e a oferta correspondem, assim, às seguintes funções: $X_d = D(p, C, Y)$ e $X_s = S(p, Y, G)$, onde X_d e X_s são as quantidades demandadas e ofertadas de ensino superior privado; p representa o preço; C equivale aos concluintes do ensino médio; Y representa o PIB; e G a flexibilização no credenciamento institucional. Como não há dados da variável preço disponível para o período de 1960-2004, a sua utilização no teste econométrico tornou-se impossível. De qualquer forma, como o preço é uma variável teoricamente endógena nesse mercado, originada pela interação entre as variáveis explicativas, seu valor não integra a equação reduzida da matrícula, que tem a seguinte especificação: $X^* = M(C, Y, G)$.

Dentre as variáveis utilizadas pelo modelo em questão, podemos destacar como variável de demanda o número de concluintes do ensino médio e o valor do PIB, e como variáveis de oferta a flexibilização do credenciamento institucional e, também, o valor PIB. A razão pela qual o PIB está sendo considerado como variável de demanda deve-se ao efeito renda, documentado na teoria como resultado do motivo consumo de demanda por educação. Em relação à inclusão da mesma variável como de oferta, justifica-se por sua influência em facilitar a mobilização de capitais para possíveis investimentos no setor. Nesse sentido, o aumento do PIB teria uma influência positiva tanto na oferta quanto na demanda, sendo o resultado do teste econométrico a soma dos dois efeitos.

Para estudar a relação entre o número de matrículas no ensino superior privado e os fatores determinantes já apresentados, será utilizado como método de estimação um modelo pautado em dados de séries temporais.

Como o objetivo do presente trabalho é verificar a influência das variáveis explicativas ao longo do tempo, utiliza-se um modelo de séries temporais. De acordo com Albano (2005), os trabalhos empíricos que utilizam dados de corte possuem uma maior capacidade estatística para analisar subgrupos (como gênero, grupo de idade, níveis de renda), enquanto que as análises de séries temporais permitem medir como uma determinada variável responde a diferentes fatores ao longo de vários anos. Uma terceira forma de análise seria a utilização de dados em painel, ou dados combinados, que seria uma mistura das duas formas apresentadas anteriormente.

A utilização de séries temporais traz consigo novas preocupações, como a relação espúria e a estacionariedade da série.

Segundo Gujarati (2000), a análise de regressão baseada em dados de séries temporais supõe implicitamente que as mesmas sejam estacionárias. Testes usualmente adotados, como os Testes t e F , são baseados exatamente nessa suposição. Trata-se de uma série estacionária quando sua média, variância e autocovariância forem constantes ao longo do tempo, sendo influenciadas somente pelo período em análise. Normalmente as séries temporais econômicas não são estacionárias.

Dois testes são utilizados para verificar a estacionariedade: a estatística de Ljung-Box (LB) e o teste de Dickey-Fuller (DF). Dos dois, o mais frequentemente adotado é o segundo, justificando assim sua utilização neste trabalho. Aplicando o teste às séries utilizadas na regressão, percebe-se que quase todas são não estacionárias⁸. Nesse sentido, a utilização dessas séries em uma regressão poderia apresentar as estatísticas t e F inválidas.

Séries temporais não estacionárias somente se tornam estacionárias quando diferenciadas uma ou mais vezes. Desta forma, poderia ser calculada a regressão utilizando as séries em seu formato estacionário, mas a adoção dessa rotina traz consigo sérias restrições ao modelo. Como lembra Gujarati (2000), a utilização dessa medida acarretaria na perda da relação de longo prazo entre as variáveis, representando apenas a relação de curto prazo. Como o

⁸ Através do teste Dickey-Fuller, detectamos que a série matrícula nas IES privadas é integrada de ordem 2, ou seja, $I(2)$; matrícula nas IES públicas é $I(0)$; concluintes do ensino médio é $I(2)$; e valor do PIB é $I(0)$.

objetivo do presente trabalho é analisar o comportamento das variáveis no longo prazo, tal medida inviabilizaria o teste.

Existe um caso especial em que a utilização de séries não estacionárias em uma regressão pode gerar estimativas válidas. Essa situação é conhecida como co-integração. “Co-integração significa que, mesmo sendo individualmente não estacionária, uma combinação linear de duas ou mais séries temporais pode ser estacionária” (GUJARATI, 2000, p. 736). De acordo com o mesmo autor, se as séries de fato forem co-integradas, não haverá perda de qualquer informação de longo prazo, como também os teste t e F serão válidos. Para detectar a co-integração basta verificar se os resíduos da regressão são estacionários. Essa verificação pode ser feita através do teste de Engle-Granger (EG).

Outra preocupação pertinente à utilização de séries temporais é a regressão espúria. Como relata Gujarati (2000), ao regredir uma variável de série temporal por outra, é normal obter um R^2 elevado, mesmo não havendo nenhuma relação entre elas.

Esse problema ocorre porque, se ambas as séries temporais envolvidas exibirem fortes tendências (movimentos ascendentes ou descendentes continuados) o alto R^2 observado se deve à presença da tendência, e não à verdadeira relação entre as duas. Portanto, é muito importante verificar se a relação entre as variáveis econômicas é verdadeira ou espúria (GUJARATI, 2000, p. 715).

Um método freqüentemente utilizado para eliminar a relação espúria entre variáveis é a inclusão da variável tempo ou tendência. Segundo Gujarati (2000), existem ressalvas para a aplicação desse método, devendo ser aceito como padrão de procedimento apenas quando a variável tendência for determinística. Isso se verifica através do teste de estacionariedade das séries utilizadas no modelo, devendo ser concluído que a variável tendência não será determinística quando as séries forem não estacionárias. Como a regressão intencionada por este trabalho utilizará séries não estacionárias, a adoção da variável tendência não é aconselhável.

De acordo com Gujarati (2000), uma boa regra prática para suspeitar se a regressão estimada sofre ou não de regressão espúria, consiste em verificar se o R^2 é maior que a estatística Durbin-Watson. Caso afirmativo, a regressão apresentará um forte indício de ser espúria.

Além dos pontos que devem ser observados ao utilizar series temporais em regressões, existem outros que devem ser analisados, como as hipóteses básicas do MQO. Como o método utilizado para calcular os estimadores é o MQO (mínimos quadrados ordinários), as hipóteses básicas devem ser verificadas para garantir que os mesmos sejam MELNV (melhor estimador linear não-viesado). Nesse sentido, utilizaremos como teste de normalidade do termo aleatório a estatística Jarque-Bera (JB); para a heterocedasticidade, o teste White; para a existência de autocorrelação, o teste Durbin-Watson e Breusch-Godfrey (BG) e para a multicolinearidade crítica, o teste informal com base no R^2 e a estatística t .

Tendo em vista que a influência dos determinantes analisados nesta regressão ocorre de forma mais significativa na decisão (que é tomada pelo aluno calouro) de entrar ou não na faculdade, e como ao invés de somente utilizar as matrículas dos calouros, utilizou-se a matrícula geral, existe a possibilidade da ocorrência de autocorrelação entre os resíduos. Para corrigir este problema foi incluído um termo autorregressivo de primeira ordem, que neste caso foi a variável dependente. A inclusão de um termo auto-regressivo inviabiliza o teste de autocorrelação com base na estatística d de Durbin - Watson, sendo indicado, nestes casos, a adoção do teste h de Durbin.

Após a definição da modelagem econométrica, será aplicado o Teste RESET de Ramsey, que tem como finalidade verificar se a forma funcional da equação está correta.

Antes de definir o modelo de especificação, foram rodadas diversas regressões até encontrar o melhor formato. Visto isso, foram testadas regressões com a variável “matrícula nas IES públicas” e os resultados evidenciaram um erro de especificação. O coeficiente esperado para essa variável teria um sinal negativo, isso com base no argumento de que por ser gratuito e de melhor qualidade, o ensino superior público apresenta-se como forte concorrente ao ensino superior privado. Mas o coeficiente estimado tinha valor positivo e de acordo com a estatística t , o coeficiente não era significante⁹. Foi feito o teste de redundância dessa variável, utilizando o teste F. O valor F calculado foi de 2,41, com um valor p de 0,13, o que significa que não se pode rejeitar a hipótese nula de que a variável em questão seja redundante. De acordo com o teste, há indícios de uma pequena contribuição incremental da variável adicional, podendo ser descartada. Além disso, como não existe nas referências estudadas um argumento que defenda

⁹ O coeficiente estimado foi 0,348, com um valor t de 1,445 e valor p de 0,1570.

a relação positiva entre a variável “matrícula nas IES públicas” e a variável dependente, torna-se imperativo a sua exclusão da regressão.

Talvez, o motivo da não influência da expansão do ensino superior público nas matrículas do ensino superior privado deve-se as duas pertencerem a mercados distintos, não concorrenciais. Para um indivíduo que trabalha em tempo integral e deseja ingressar em um curso superior, somente seria possível cursar no ensino privado. Além disso, em diversas cidades somente existe oferta privada.

Uma questão que surgiu no desenvolvimento do modelo foi como seria lançada a variável *dummy*. A solução para esta questão estava relacionada a um outro problema, o de estabilidade estrutural. Antes de definir a especificação da regressão, tornou-se necessária a utilização de um teste de estabilidade estrutural. Foi pensado inicialmente o teste Chow, mas segundo Gujarati (2000), as conclusões obtidas pelo teste de relação estrutural de Chow são iguais às obtidas com o teste da variável *dummy*. Este teste consiste em rodar a regressão incluindo uma variável *dummy* para o intercepto e outras para os coeficientes das demais variáveis explicativas. Coeficientes das “dummy’s” significativos implicam que nessa variável existe uma mudança estrutural ao longo do tempo. Através deste método ficou evidenciada a mudança estrutural na relação entre matrícula nas IES privadas e variação no PIB durante o período de 1998 a 2004, devendo ser incluída uma *dummy* para o intercepto e uma outra para o coeficiente de regressão parcial do crescimento do PIB.

Após todas as ponderações, definiu-se que a função de regressão que representa a especificação será do tipo linear, apresentando-se da seguinte forma:

$$\begin{aligned} \ln(M_t) = & \ln(\beta_1) + \beta_2 [\ln(C_{t-1})] + \beta_3 [\ln(Y_{t-2})] + \beta_4 [\ln(Y_{t-2})]^2 + \beta_5 (G_t) \\ & + \beta_6 [G_t \ln(Y_{t-2})] + \beta_7 [\ln(M_{t-1})] \end{aligned} \quad (3)$$

onde (M) representa o número de matrículas no ensino superior privado, (C) refere-se ao número de concluintes do ensino médio no ano imediatamente anterior, (Y) corresponde ao valor do PIB (em mil) considerando uma defasagem de dois anos e (G) é a variável *dummy*.

4.2.3 Apresentação dos Resultados

A regressão foi estimada através do método dos mínimos quadrados ordinários (MQO), utilizando como aplicativo o software Eviews 4.1. A mesma foi rodada utilizando a ferramenta de consistência heterocedástica pelo método White.

Testes foram feitos para analisar a qualidade dos estimadores e da especificação do modelo, tomando como base os pressupostos necessários a esse tipo de regressão. Como na mesma utiliza-se séries temporais, a existência de relação espúria e co-integração (que legitimaria a utilização de séries não estacionárias) devem ser investigadas. Além disso, a aplicação do método MQO para encontrar os estimadores, torna necessária a verificação do bom comportamento dos resíduos, sendo investigada a normalidade, a heterocedasticidade, a autocorrelação e a multicolinearidade.

Como já se avançou, de acordo com Gujarati (2000), um bom teste para constatar a relação espúria seria verificar se o R^2 é maior que a estatística Durbin-Watson (DW). A regressão estimada apresentou um R_{aj}^2 (valor R^2 indicado para regressões multivariadas) de 0,997 e uma estatística DW de 1,48, sendo o $R_{aj}^2 < DW$, o que indica ausência de relação espúria.

Investigamos também se as séries temporais utilizadas são co-integradas. Para isso, basta verificar se os resíduos originados na regressão, sem a variável *dummy*, são estacionários ao nível, ou seja, são $I(0)$. O teste de estacionariedade indicado para os resíduos chama-se teste Engle-Granger, que aplicado à regressão apresentou o valor calculado de -3,5865. Os valores críticos de Mackinnon para este teste são -2,6198 ao nível 1%, -1,9487 ao nível 5% e -1,6120 ao nível 10%. Em termos absolutos, o valor calculado mostrou-se superior aos valores críticos, em qualquer nível de confiança, levando a crer que as variáveis são co-integradas.

A hipótese de distribuição normal entre os resíduos não está inclusa nas hipóteses básicas do MQO, mas a sua confirmação torna-se imprescindível principalmente para viabilizar o teste t e F . O teste utilizado foi o Jarque-Bera (JB), sendo possível através dele testar a hipótese nula que a distribuição do resíduo é normal. O valor calculado da estatística JB foi de 1,228, tendo um valor p de 0,5412. Com essas estatísticas não podemos rejeitar a hipótese nula de que a distribuição do resíduo é normal.

O segundo pressuposto a ser testado é a ausência de heterocedasticidade. Essa verificação foi feita através do teste geral de heterocedasticidade de White, que verifica a possibilidade de ocorrência da hipótese nula de não heterocedasticidade. O valor calculado foi de 5,7672, sendo o valor p 0,5672, o que leva a crer que a hipótese nula não pode ser rejeitada, ou seja, há indícios de homocedasticidade.

A inexistência de autocorrelação também se apresenta como uma das hipóteses básicas do MQO, sendo necessária sua verificação, principalmente em séries temporais, onde a ocorrência é muito comum. A forma mais popularmente utilizada para detectar a autocorrelação é o teste d de Durbin-Watson, mas este não pode ser usado em modelos com termos auto-regressivos. O teste de autocorrelação recomendado neste caso é o teste h de Durbin. O valor h calculado foi de 1,9309, representando que não se pode rejeitar a hipótese, ao nível de 5%, de que não há autocorrelação.

Quanto à investigação da existência de multicolinearidade crítica entre as variáveis explicativas, de acordo com Gujarati (2000) não há um método infalível para detectar a multicolinearidade, mas há indicadores que revelam indícios de sua ocorrência a um nível crítico. “O indício mais claro da multicolinearidade surge quando R^2 é bastante alto, mas nenhum dos coeficientes de regressão é estatisticamente significativo segundo o teste t convencional” (GUJARATI, 2000, p. 344). Através deste método podemos verificar que a regressão apresentada no presente trabalho possui um R_{aj}^2 elevado e todos os seus coeficientes são significativos com base no teste t . Desta forma, pode ser rejeitada a existência de multicolinearidade a um nível crítico.

Por último, foi aplicado o Teste RESET de Ramsey, tendo como objetivo verificar se a forma funcional do modelo estava correta. O valor calculado da estatística F foi de 0,8978, tendo um valor p de 0,3497. Desta forma, podemos aceitar a hipótese nula de que o modelo está corretamente especificado.

A conclusão feita após a análise de todos esses testes foi o bom comportamento dos resíduos, o que acaba impactando na qualidade dos estimadores. Além disso, não há nada que evidencie possíveis erros de especificação da equação estimada.

Todos os resultados estimados estão resumidos no Tabela 5. A equação da regressão, com os respectivos estimadores, possui o seguinte formato:

$$\ln(M_t) = - 502 + 0,77 [\ln(C_{t-1})] + 48,99 [\ln(Y_{t-2})] - 1,19 [\ln(Y_{t-2})]^2 - 122,84 (G_t) + 5,80 [G_t \ln(Y_{t-2})] + 0,60 [\ln(M_{t-1})]$$

sendo (M) o número de matrículas no ensino superior privado, (C) o número de concluintes do ensino médio no ano imediatamente anterior, (Y) o PIB com uma defasagem de dois anos e (G) equivale a variável *dummy* (flexibilização da política de reconhecimento de cursos e instituições pelo MEC).

Tabela 5 - Estimativas dos Determinantes da Matrícula nas IES Privadas

Variáveis	Coefficientes	Estatística t	Probabilidade
Intercepto	-502,00	-9,93	0,00
$\ln(C_{t-1})$	0,77	6,62	0,00
$\ln(Y_{t-2})$	48,99	9,87	0,00
$[\ln(Y_{t-2})]^2$	-1,19	-9,67	0,00
G_t	-122,84	-9,22	0,00
$[G_t \ln(Y_{t-2})]$	5,80	9,21	0,00
$\ln(M_{t-1})$	0,60	8,61	0,00
Obs:	45		
R^2_{ajust}	0,9969		
Estatística F	2.279,578		
Probabilidade (F)	0,0000		
Teste DW	1,48		
Método de Estimação	MQO		

Nota: A amostra corresponde ao período de 1960 – 2004. M, C, Y e G representam respectivamente matrícula nas IES privadas, concluintes do ensino médio, PIB e a *dummy* com valor 1 a partir de 1998.

Em relação ao número de concluintes do ensino médio, como o aluno que está concluindo esse nível em um determinado ano somente pode se matricular em uma faculdade no ano seguinte, realizamos a regressão considerando a defasagem de um ano de sua influência sobre a variável dependente. Foram feitas regressões utilizando a série em questão de diversas formas, como, por exemplo, somando anos anteriores ou testando efeitos defasados superiores

à um ano, mas o melhor resultado foi encontrado com a defasagem de apenas um ano. Desta forma, o coeficiente encontrado apresentou-se como estatisticamente significativo, sendo confirmada a expectativa de sua relação com a variável dependente, ou seja, a influência positiva do número de concluintes do ensino médio sobre a matrícula nas IES privadas. O valor da elasticidade de M_t em relação a C_{t-1} foi de 0,77, indicando que ocorrendo um aumento de 1% do número de concluintes do ensino médio, as matrículas no setor privado crescem 0,77%.

A segunda variável analisada foi o PIB. Foram feitos testes considerando o valor absoluto e o crescimento, tanto do PIB quanto do PIB per capita, com diferentes defasagens. De todas as formas, a que apresentou melhor resultado foi a estimação com base no valor anual do PIB com um efeito defasado de dois anos na variável dependente. Além disso, a forma funcional mais adequada para esta variável foi a polinomial de segundo grau. A elasticidade do M_t em relação a Y_{t-2} , com base nos valores médios das variáveis, foi de 0,25. Desta forma, pode ser constatado que a variação de 1% do PIB influencia para que dois anos depois ocorra um aumento de 0,25% nas matrículas das IES privada, o que confirma a relação positiva que estava sendo esperada.

A constatação de uma defasagem de dois anos entre as duas variáveis já tinha sido levantada por Almeida (2002), sendo agora confirmado com o teste econométrico. Canton e Jong (2005) também consideraram a renda per capita como tendo um impacto defasado sobre a taxa de matrícula, mas a defasagem testada foi de apenas um ano. De acordo com Gujarati (2000) existem diferentes motivos para que ocorra um efeito defasado de uma determinada variável, sendo as três principais razões a de origem psicológica, tecnológica e institucional. Duas destas razões podem estar relacionadas ao fato estudado, a primeira e a terceira.

As razões psicológicas estão ligadas diretamente à dificuldade que as pessoas têm em mudar seus hábitos, seja por não saber se portar em uma nova realidade, ou seja, por temer que a mudança que o colocou em situação melhor não ocorra de forma duradoura. No caso específico da relação entre o PIB e demanda por educação superior, a reação a um aumento da renda de um indivíduo dependerá de sua percepção quanto a esse aumento, se é temporário ou permanente. Um investimento como educação superior, que tem a duração mínima de quatro anos, somente será feito se o interessado tiver a expectativa de que durante esse período terá condições de arcar com os pagamentos.

As razões institucionais também contribuem para a existência de defasagens. A obediência a contratos e procedimentos impede a reação do mercado a mudanças imediatas. No caso da relação entre PIB e demanda por ensino superior, pode ser sugerido que, um indivíduo que consiga um emprego para viabilizar o pagamento da mensalidade, somente terá condições de ingressar na faculdade quando do próximo processo seletivo. Para a matrícula no início do ano, normalmente o processo seletivo é feito no final do ano anterior. Ocorrendo a matrícula do aluno no meio do ano, a mesma não será computada nos dados referentes ao ano em que foi efetuada, visto que o MEC só disponibiliza as estatísticas das matrículas nas IES privadas no início do ano.

Outra variável incluída no modelo foi a *dummy* que representa a mudança, no período de 1998 a 2004, das condições de abertura e registro de instituições e cursos privados. O teste de estabilidade estrutural utilizando variáveis *dummy* confirmou esta mudança. O coeficiente do intercepto diferencial mostrou-se negativo e estatisticamente significativo, demonstrando que no período de 1998 a 2004, o termo de intercepto da regressão será menor. Quanto ao coeficiente de inclinação diferencial, as estimativas mostram-se significantes, representando uma relação positiva com a variável dependente. Ocorre um aumento da elasticidade de M_t em relação a Y_{t-2} de 5,8 quando a *dummy* apresenta valor um. Antes de 1998, diante de uma variação de 1% do PIB as matrículas no setor privado cresceriam dois anos depois 0,25%, mas após 1998 o aumento das matrículas seria de 6,5%. Esse resultado vem a confirmar as afirmações levantadas por Almeida (2002), que a partir da segunda metade da década de 90 há um descolamento entre o aumento das matrículas nas IES privadas e o crescimento econômico.

Por último, foi detectado uma relação positiva entre a variável dependente e seu valor defasado em um ano. A elasticidade de M_t em relação a M_{t-1} foi de 0,6, indicando que o aumento de 1% das matrículas no ano anterior eleva em 0,6% as matrículas do ano atual. Essa relação pode ser explicada pela natureza da estatística que está sendo utilizada. Como não foi obtida, para todos os anos, as matrículas dos alunos calouros no ensino superior privado, utilizou-se a matrícula geral, ou seja, a matrícula dos calouros somada a dos veteranos. Desta forma, o aluno que está cursando o primeiro ano de faculdade neste ano, será um aluno veterano nos anos seguintes, até a conclusão do curso.

5 CONCLUSÃO

O referencial teórico ligado à Economia da Educação contribui muito para a compreensão dos determinantes da demanda por ensino superior. Todavia, suas conclusões tomam como pressuposto um ambiente onde há poucas restrições ao ingresso do aluno na universidade. Através do referencial teórico nacional pode ser constatado que a realidade do SES brasileiro diverge muito deste cenário; no Brasil outras variáveis importam como determinantes da expansão das matrículas: o número de concluintes do ensino médio, o ritmo de crescimento econômico e, mais recentemente, a política de flexibilização do credenciamento das IES privadas durante o governo FHC.

Vale ressaltar que a realidade do SES dos países que tiveram testes econométricos apresentados neste trabalho também diverge muito da brasileira. No Brasil, o ensino médio afunila substancialmente o acesso ao ensino superior, com uma significativa parcela da população não conseguindo completar o ensino médio. Além disso, o baixo nível de renda da população associada à pequena capacidade de cobertura do serviço público, dificulta ainda mais o acesso ao ensino superior. Quanto ao setor privado, além de se revelar em diversos momentos incapaz de atender toda a demanda, opera com mensalidades que o tornam proibitivo aos alunos de baixa renda. Deparando-se com uma realidade tão diversa, os especialistas nacionais fazem suas análises com base em fatores diferentes dos defendidos pelo referencial internacional.

Os determinantes apontados pelo referencial internacional não foram testados devido a não existência de dados para todos os anos que este trabalho se propõe a analisar. Tendo em vista as questões levantadas anteriormente, o teste econométrico utilizando somente as variáveis citadas pelo referencial nacional apresentou-se como uma boa decisão.

Com respeito aos resultados obtidos, em relação ao PIB como determinante da matrícula nas IES privadas foi encontrado uma elasticidade positiva, confirmando o referencial teórico nacional e internacional. A elasticidade do número de matrículas com respeito ao PIB é aproximadamente de 0,25, ou seja, para um aumento de 1% no PIB a matrícula cresce 0,25%. A influência do PIB ocorre com uma defasagem de dois anos. O valor dessa elasticidade

representa a soma de dois efeitos: o efeito renda, que afeta a demanda por educação; e o efeito sobre a maior capacidade de investimento, afetando a oferta.

Para a variável concluintes do ensino médio, observa-se que o coeficiente estimado é positivo e significativo. A elasticidade do número de matrículas nas IES privadas em relação ao número de concluintes do ensino médio é 0,77, indicando que o aumento de 1% no número de concluintes eleva em 0,77% as matrículas.

Em relação a variável *dummy*, foi confirmado um impacto positivo a partir de 1998. O coeficiente de inclinação encontrado apresentou valor positivo e significativo, com valor igual a 5,80, devendo esse coeficiente ser interpretado como a elasticidade adicional, a partir de 1998, da matrícula em relação ao PIB. O valor alto dessa elasticidade implica que entre 1998 e 2004 as matrículas nas IES privadas cresceram sem que ocorresse o crescimento do PIB, cabendo, neste caso, a outras variáveis a explicação dessa expansão. A variável citada pelo referencial teórico e defendida por este trabalho como causadora desta mudança estrutural foi a política de flexibilização do governo FHC.

Em síntese, as variáveis citadas pelo referencial nacional mostraram-se importantes para explicar o crescimento das matrículas nas IES privadas. Desta forma, pode ser imaginado que caso tivesse ocorrido uma conjuntura econômica mais favorável durante o período de 1998 a 2004, a expansão das matrículas poderia ter sido maior.

Com as informações contidas neste trabalho, novas possibilidades se abrem no sentido de futuros testes econométricos, relativos ao presente tema, serem implementados. No capítulo 4 foi apresentado uma lista de variáveis que poderiam compor um novo teste, sendo a única restrição para sua utilização a obtenção de todos os dados necessários. Um modelo utilizando dados em painel poderia ser implementado, reduzindo a dificuldade para a obtenção das estatísticas.

É importante ressaltar que este trabalho disponibiliza uma série de dados que poderiam ser utilizados em novas pesquisas sobre o tema (ver Anexo).

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Julieta. **Determinantes de la matrícula universitaria**: una aplicación de la teoría del capital humano al caso argentino. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2005. (Documento de Trabajo, 58).
- ALMEIDA, Paulo H. Produtividade e improdutividade dos serviços na história do pensamento econômico. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 6, n. 4, p. 5-19, dez. 1997.
- ALMEIDA, Paulo H. A expansão recente do ensino superior privado no Brasil e na Bahia. **Bahia Análise & Dados**. Salvador, v. 12, n. 3, p. 143-157, dez. 2002.
- BARRETO, Francisco César de Sá; SCHWARTZMAN, Jacques. Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 21, n. 42, p. 11-39, jan./jun. 1999.
- CANTON, Erik; JONG, Frank de. The demand for higher education in the Netherlands, 1950-1999. **Economics of Education Review**, Amsterdam, v. 24, p. 651-663, 2005.
- CARRERA-FERNANDES, José. **Curso básico de microeconomia**. Salvador: EDUFBA, 2001.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. 177f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas, 2002.
- CORBUCCI, Paulo R. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990**: ensino de graduação. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mar. 2002. (Texto para discussão, 869).
- CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no estado da Bahia**. 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2002.
- DUCHESNE; NONEMAN, W. The demand for higher education in Belgium. **Economics of Education Review**, Antwerp, v. 17, n.2, p. 211-218, 1998.
- DURHAM, Eunice. **Uma política para o ensino superior brasileiro**: diagnóstico e proposta. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP)/NUPES, 1998. (Documento de Trabalho, 1).
- DURHAM, Eunice; SAMPAIO, Helena. **La educación privada en Brasil**. Disponível em: <<http://cidi.oas.org/SchwAnex.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2002.
- GEIGER, Roger. **Private sector in higher education-structure, function and change in eight countries**. Washington: The University of Michigan Press, 1986.
- GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 23 set. 2002, p. 7-8.

- GUJARATI, Domadar N. **Econometria básica**. São Paulo: Makron *Books*, 2000.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1959**. Rio de Janeiro, 1960.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1962**. Rio de Janeiro, 1963.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1977**. Rio de Janeiro, 1978.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1979**. Rio de Janeiro, 1980.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1982**. Rio de Janeiro, 1983.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1984**. Rio de Janeiro, 1985.
- IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1987**. Rio de Janeiro, 1988.
- INEP. **Evolução do ensino superior** - Graduação 1980-1998. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 7 jul. 2005.
- INEP. **Sinopse estatística da educação básica de 1991 a 2004**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 5 maio 2006a.
- INEP. **Sinopse estatística da educação superior de 1999 a 2004**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 5 maio 2006b.
- INEP. **Sinopse estatística do ensino médio de 1960**. Brasília, 1961.
- IPEA. **PIB (preços 2005) R\$ 2004**. Disponível em: < http://www.ipeadata.gov.br/ipeaweb.dll/NSerie?SessionID=1230700546&SERID=36513_12&NoCache=33176500&ATEMP=F > Acesso em: 1 jun. 2006.
- IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, ago. 2004. 173p.
- LIST, George Fridrich. **Sistema nacional de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).
- MARSHALL, Alfred. **Princípio de economia: tratado introdutório**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).
- MARTÍNEZ, María Eugenia. **El papel de la educación en el pensamiento económico**. Disponível em: < www.redem.buap.mx/acrobat/eugenia2.pdf >. Acesso em: 05 jun. 2006.
- MARTINS, Antonio Carlos P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. Ribeirão Preto, v. 17, p. 4-6, 2002.
- NEIVA, Cláudio. **As iniciativas de planejamento e avaliação na formulação de políticas públicas para o ensino superior**. São Paulo: USP/NUPES, 1990 (Documento de Trabalho, 4).

PEIXOTO, Madalena G. **A Expansão do ensino superior privado na década de 90.** Disponível em: <www.apropucsp.org.br/r14_r3.htm>. Acesso em: 17 jan. 2004.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** São Paulo: USP/NUPES, 1991.(Documento de Trabalho, 8).

SAMPAIO, Helena. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. **CIPEDES**, v. 9, n. 3, Jun. 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano:** investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no brasil - 1998.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP / MEC, 1999. (Documento de Trabalho).

SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do ensino superior. In: Durham, Eunice R. ; Sampaio, Helena. (Orgs.). **O ensino superior em transformação.** São Paulo: Univesidade de São Paulo, NUPES, 2001. p. 13-30.

SCHWARTZMAN, S. ; SCHWARTZMAN, Jacques. O ensino superior privado como setor econômico. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 411-440, 2002.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causa. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).

SOUZA, Paulo Renato. **Enfrentar e vencer desafios.** Brasília: MEC, 2000.

TONETO Jr. , Rudnei. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1997.

WALTENBERG, Fábio Domingues. **Análise econômica de sistemas educativos:** uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro. 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Economia) – FEA, USP, São Paulo, 2002.

APÊNDICE

Tabela 6 - Brasil: Número de Concluintes do Ensino Médio, Valor do PIB em R\$ de 2004, Variação Anual do PIB, Matrícula nas IES Públicas, Matrícula nas IES Privadas e Matrícula Total do SES.

Ano	Concluintes do Ensino Médio	PIB R\$ DE 2004		Matrícula IES Públicas	Matrícula IES Privadas	Matrícula IES Geral
		Valor em mil	Δ%			
1958	-	229.017.715	10,80	-	-	-
1959	57.417	251.461.451	9,80	-	-	-
1960	61.101	275.098.828	9,40	51.915	41.287	93.202
1961	65.344	298.757.327	8,60	56.332	42.560	98.892
1962	72.220	318.475.310	6,60	63.954	43.275	107.229
1963	81.737	320.386.162	0,60	76.786	47.428	124.214
1964	95.417	331.279.292	3,40	87.665	54.721	142.386
1965	111.307	339.229.995	2,40	87.587	68.194	155.781
1966	129.901	361.958.405	6,70	98.442	81.667	180.109
1967	151.795	377.160.657	4,20	121.274	91.608	212.882
1968	175.075	414.122.402	9,80	153.799	124.496	278.295
1969	200.003	453.464.030	9,50	185.060	157.826	342.886
1970	225.913	500.624.289	10,40	210.613	214.865	425.478
1971	246.883	557.409.712	11,34	252.263	309.134	561.397
1972	296.454	623.966.372	11,94	278.411	409.971	688.382
1973	329.851	711.126.498	13,97	300.079	472.721	772.800
1974	350.177	769.111.317	8,15	341.028	596.565	937.593
1975	368.479	808.848.600	5,17	410.225	662.323	1.072.548
1976	435.489	891.813.248	10,26	404.563	692.164	1.096.727
1977	464.451	935.818.240	4,93	409.479	749.567	1.159.046
1978	498.724	982.327.449	4,97	452.353	773.204	1.225.557
1979	509.466	1.048.728.464	6,76	462.303	849.496	1.311.799
1980	545.643	1.145.211.482	9,20	492.232	885.054	1.377.286
1981	561.745	1.096.539.994	-4,25	535.810	850.982	1.386.792
1982	583.300	1.105.641.276	0,83	548.388	859.599	1.407.987
1983	590.479	1.073.245.987	-2,93	576.689	862.303	1.438.992
1984	585.193	1.131.201.270	5,40	571.879	827.660	1.399.539
1985	591.963*	1.220.000.570	7,85	556.680	810.929	1.367.609
1986	598.734*	1.311.378.612	7,49	577.632	840.564	1.418.196
1987	605.504	1.357.670.277	3,53	584.965	885.590	1.470.555
1988	616.672*	1.356.855.675	-0,06	585.351	918.204	1.503.555
1989	627.840*	1.399.732.315	3,16	584.414	934.490	1.518.904

1990	639.008	1.338.843.959	-4,35	578.625	961.455	1.540.080
1991	666.367	1.352.653.924	1,03	605.736	959.320	1.565.056
1992	721.857	1.345.301.170	-0,54	629.662	906.126	1.535.788
1993	817.556	1.411.554.107	4,92	653.516	941.152	1.594.668
1994	917.298	1.494.170.652	5,85	690.450	970.584	1.661.034
1995	959.545	1.557.281.324	4,22	700.540	1.059.163	1.759.703
1996	1.163.788	1.598.683.044	2,66	735.427	1.133.102	1.868.529
1997	1.330.150	1.650.975.967	3,27	759.182	1.186.433	1.945.615
1998	1.535.943	1.653.153.871	0,13	804.729	1.321.229	2.125.958
1999	1.786.827	1.666.138.963	0,79	832.022	1.537.923	2.369.945
2000	1.836.130	1.738.782.622	4,36	887.023	1.807.219	2.694.242
2001	1.855.419	1.761.560.674	1,31	939.225	2.091.529	3.030.754
2002	1.884.874	1.795.558.795	1,93	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	1.851.834	1.805.343.780	0,54	1.136.370	2.750.652	3.887.022
2004	-	1.894.460.294	4,94	1.178.328	2.985.405	4.163.733

Nota: * dados obtidos através de interpolação linear.

Fonte: INEP (1961), IBGE (1978), IBGE (1980), IBGE (1983), IBGE (1985), IBGE (1988), Carvalho (2002), INEP (2005), INEP (2006a), INEP (2006b) e IPEA (2006).