

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 93

15 de junho de 2020

ISSN 1068-2341

As Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior Privado e seus Reflexos na Qualidade da Educação Brasileira

Sabrina Olimpio Caldas de Castro



Fernanda Maria de Almeida

Universidade Federal de Viçosa
Brasil

Citação: Castro, S. O. C., & Almeida, F. M. (2020). As políticas públicas para acesso ao ensino superior privado e seus reflexos na qualidade da educação brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5054>

Resumo: As análises que relacionam as políticas de expansão do acesso ao ensino superior com a qualidade da educação têm se voltado majoritariamente aos impactos das ações afirmativas na qualidade da educação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A fim de ampliar esta análise ao Prouni e Fies, este artigo possui como objetivo avaliar os efeitos das diferentes modalidades de bolsas e financiamentos, oferecidos pelo governo federal por meio do Prouni e do Fies, sobre o Conceito Enade, considerando os anos de 2009, 2012 e 2015. Para tanto, foram estimados modelos de regressão multinível com dados em painel. Os resultados obtidos permitiram identificar que o Prouni integral influencia positivamente na qualidade da educação, enquanto receber apenas financiamento via Fies não possui efeitos significativos. Estes resultados contribuem para o debate relacionado aos aspectos positivos e negativos destas políticas, apontando o potencial positivo do Prouni e a necessidade de reavaliações, sob diferentes aspectos, quanto ao Fies.

Palavras-chave: Prouni; Fies; qualidade da educação; conceito Enade

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 18/09/2019

Revisões recebidas: 25/03/2020

Aceito: 07/04/2020

Public policies for access to private higher education and their effects on the quality of Brazilian education

Abstract: As statistics relating the policies of expanding access to higher education with the quality of education focus mainly on the impacts of affirmative actions on the quality of education offered by public HEIs. To extend this analysis to Prouni and Fies, this article aims to evaluate the effects of different grants and funding to the federal government through Prouni and Fies, on the Enade Concept, considering the years 2009, 2012 and 2015. For this, multilevel regression models with panel data were estimated. The results allow us to identify what Prouni Integral positively influences the quality of education, while receiving funding through Fies only has no applied effects. These results contribute to the debate related to the positive and negative aspects of these policies, altering the positive potential Prouni and the need for revisions, under different aspects, of the Fies.

Keywords: Prouni; Fies; quality of education; Enade concept

Políticas públicas para el acceso a la educación superior privada y sus efectos sobre la calidad de la educación brasileña

Resumen: Los análisis que relacionan las políticas de expansión del acceso a la educación superior con la calidad de la educación se han centrado principalmente en los impactos de las acciones afirmativas sobre la calidad de la educación ofrecida por las IES públicas. Para extender este análisis a Prouni y Fies, este artículo tiene como objetivo evaluar los efectos de diferentes tipos de becas y financiamiento ofrecidos por el gobierno federal a través de Prouni y Fies, en el Concepto Enade, considerando los años 2009, 2012 y 2015. Por lo tanto, se estimaron modelos de regresión multinivel con datos de panel. Los resultados obtenidos nos permitieron identificar que el Prouni integral influye positivamente en la calidad de la educación, mientras que recibir solo fondos a través de Fies no tiene efectos significativos. Estos resultados contribuyen al debate relacionado con los aspectos positivos y negativos de estas políticas, señalando el potencial positivo de Prouni y la necesidad de reevaluaciones, bajo diferentes aspectos, con respecto a las Fies.

Palabras-clave: Prouni; Fies; calidad de la educación; Enade concept

Introdução

Para ampliar o acesso ao ensino superior, o governo federal mantém políticas públicas em parceria com as IES privadas, dentre as quais está o programa de Financiamento Estudantil (Fies). Contudo, o financiamento da educação superior já era praticado no Brasil desde 1975, com o programa Crédito Educativo, o qual se transformou em 1992 no Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC; Pinto, 2016). Segundo o autor, foi em função do CREDUC ir à falência por inadimplência que se criou o Fies para substituí-lo.

O programa foi concebido para ser autossustentado e oferecer financiamentos de até 100% da mensalidade para indivíduos de menor poder aquisitivo, matriculados em instituições privadas, que aderiram aos programas que foram avaliadas positivamente pelo Ministério da Educação (Aprile & Barone, 2018). O Fies surgiu inicialmente por Medida Provisória em 1999 e, posteriormente, foi regulamentado em forma de lei em 2001 (Pinto, 2016) e permanece como atual política que visa ampliar o acesso ao ensino superior.

Recentemente, o programa foi reformulado pela Medida Provisória nº 785, de 6 de julho de 2017, convertida na Lei nº 13.530 de 2017. Dentre as alterações, foram criadas diferentes modalidades de financiamento, inclusive possibilitando juros zero, bem como se buscou melhorar a gestão do fundo e proporcionar sustentabilidade financeira do programa (Mec, 2018).

Esta preocupação com a sustentabilidade financeira do programa já havia sido apontada por Pinto (2016), que especulou a possibilidade de o programa ir à falência, semelhantemente ao

CREDOC, em um período de três a quatro anos, em virtude de inadimplência. Este período previsto tem como base a conclusão da graduação dos alunos que ingressaram no *boom* do Fies.

Além do Fies, o Programa Universidade para Todos (Prouni) constitui em outra política para expansão do acesso ao ensino superior adotada pelo governo federal em parceria com o setor privado. O Programa foi criado em janeiro de 2005 pelo governo federal, por meio da Lei nº. 11.096 (Brasil, 2005). O Prouni promove a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação para estudantes de baixa renda em instituições privadas de educação superior, as quais recebem como contrapartida pela participação, isenção de alguns tributos por parte do governo federal (Amaral & Oliveira, 2011).

Por se tratarem de políticas públicas, estes programas devem ser avaliados com o intuito de determinar sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos (Costa & Castanhar, 2003). Nesta linha, Saraiva e Nunes (2011) buscaram aferir a efetividade do Prouni, analisando se o programa tem ampliado o acesso de negros, afrodescendentes e de indivíduos de baixa renda ao ensino superior. Após a realização do estudo, os autores concluíram que o programa tem cumprido com esse objetivo.

Amaral e Oliveira (2011) analisaram a taxa de evasão dos alunos atendidos por este programa, concluindo que esta é próxima à média nacional. Os autores apontam que os resultados obtidos constituem indícios da eficácia do programa. Já Gonzaga e Oliveira (2012) analisaram os impactos socioeconômicos ocasionados pela conclusão do curso como bolsista do Prouni. Os autores apontam que o programa proporcionou motivação, ampliação da rede social e melhorias na carreira profissional.

Em relação aos estudos anteriores que abordaram o Fies, destaca-se o trabalho de Pontuschka (2016), que se propôs a avaliar o impacto do programa na quantidade de matrículas e nas taxas de evasão nos cursos presenciais das instituições privadas brasileiras de ensino superior. Como principais achados, este estudo apontou ausência de efeitos estatisticamente significativos do Fies sobre a taxa de matrícula e evasão. Já Duarte (2014) se propôs a analisar o impacto do Fies sobre as mensalidades, concluindo que o programa aumentou o valor das mensalidades.

Além destes trabalhos que avaliaram essas políticas sobre diferentes óticas, há uma linha de estudos que busca comparar o desempenho dos alunos atendidos por estas políticas. Dentre estes, destaca-se o estudo de Wainer e Melguizo (2017), que compara as notas obtidas nos Enades de 2012 a 2014 de alunos que receberam bolsa Prouni ou empréstimo via Fies com a nota de seus colegas de classe que não receberam o benefício correspondente. Os autores indicam que os alunos que receberam empréstimo do Fies obtiveram desempenho equivalente ao de seus colegas de classe que não receberam o financiamento. Já os alunos que receberam bolsa do Prouni tiveram desempenho superior ao dos seus colegas de classe.

Felicetti, Morossino e Somers (2013) abordam este aspecto, apesar de não objetivar especificamente comparar o desempenho dos bolsistas do Prouni. As autoras analisam o Prouni sob a ótica dos beneficiados ingressos em uma instituição sem fins lucrativos. Abordam as dimensões da admissão, processo e resultados. Nesta última dimensão, as autoras analisam os impactos na sociedade e nas instituições, englobando desta forma, entre outros aspectos, o desempenho dos alunos.

Apesar da existência de estudos que avaliam o Prouni e o Fies, considera-se pertinente aprofundamento de análises que verifiquem os efeitos que estas políticas proporcionam na qualidade do ensino superior ofertado pelas instituições privadas. Destaca-se que, dentre os fatores que levaram ao surgimento da avaliação da qualidade da educação, encontra-se a preocupação com a educação ofertada pelas IES privadas (Dias, Horiguela & Marchelli, 2006).

Entretanto, as análises que relacionam as políticas de expansão do acesso ao ensino superior com a qualidade da educação têm se voltado majoritariamente aos impactos das ações afirmativas na

qualidade da educação ofertada pelas IES públicas (Pinheiro, 2014; Queiroz, Miranda, Tavares & de Freitas, 2015; Silva, 2017).

Os estudos de Felicetti, Morossino e Somers (2013) oferecem contribuições neste sentido, contudo, abordam apenas o Prouni e as análises referem-se à apenas uma instituição. Wainer e Melguizo (2017) contribuem ao realizar uma análise ampla, contudo se propõem a realizar comparações em nível dos alunos, não considerando separadamente as modalidades das políticas e não controlando a influência das variáveis socioeconômicas e instituições que influenciam o desempenho acadêmico (Fischer & Massey, 2007; Ribeiro, 2011; Ryabov & Van Hook, 2007).

Assim, considera-se pertinente a realização de análises amplas, que abordem o Prouni e o Fies, e comparem as diferentes modalidades das políticas, considerando a influência de fatores socioeconômicos e instituições. Ademais, torna-se necessário ampliar as discussões do impacto das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior para a qualidade da educação superior das IES privadas. Assim, este estudo se insere no questionamento: o Fies e o Prouni influenciam na qualidade da educação superior?

A fim de elucidar respostas a esta questão, este trabalho possui como objetivo avaliar as influências das diferentes modalidades de bolsas e financiamentos oferecidos pelo governo federal por meio do Prouni e do Fies no Conceito Enade, *proxy* da qualidade da educação dos cursos. Este indicador de qualidade da educação superior avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), gerando um conceito por curso (Inep, 2009).

O estudo se justifica por contribuir para a avaliação das políticas públicas educacionais e para compreender o comportamento dos fatores que influenciam na qualidade da educação e na formação dos estudantes (Rocha, Leles & Queiroz, 2018). Além disso, ainda é incipiente os estudos que se dedicam a analisar a influência do Prouni e do Fies na qualidade da educação superior (Bezerra & Tassigny, 2018).

Por tais aspectos, a realização deste estudo torna-se relevante uma vez que ao analisar o impacto das diferentes modalidades de bolsas e financiamentos oferecidas pelo governo federal por meio do Prouni e do Fies na qualidade dos cursos de graduação, contribui empiricamente para a área. A expectativa é que este estudo, ao comparar os efeitos que ambas as políticas proporcionam na qualidade da educação superior das IES privadas, possibilite que sejam diagnosticadas as modalidades das políticas que, além de proporcionar o acesso, potencializem a qualidade da educação superior via políticas públicas.

Referencial Teórico

A Qualidade da Educação Superior: Origem e Fatores Envolvidos na Abordagem por Indicadores

A qualidade do ensino superior consiste em um conceito com múltiplos entendimentos (Felix, 2018; Marinho & Poffo, 2016; Melguizo & Wainer, 2016). Pode ser compreendida tendo em vista características instrumentais, vinculadas a fatores objetivos e regulatórios, bem como pautada em uma perspectiva substantiva, norteadas por elementos subjetivos (Moraes & Kalnin, 2018).

A interpretação do conceito nos documentos oficiais e dispositivos legais brasileiros foi analisada por Rothen, Borges, Souza, Santos e Botiglieri (2019), considerando o período de 2003 a 2013. Como resultados, encontraram que há diferentes compreensões da qualidade no ensino superior, sendo uma delas ancorada em índices e indicadores como medidas quantitativas da qualidade dos cursos e das instituições.

Essa noção de qualidade do ensino superior vinculada a índices e indicadores, resultantes de práticas avaliativas, possui origem nos Estados Unidos, sendo disseminada em 1970 para outros

países com o neoliberalismo (Felix, 2018). Essa perspectiva se instaura no Brasil, promovida pelo Estado Avaliador na década de 1980, sob influência do Banco Mundial que, inclusive, forneceu empréstimos para o financiamento das políticas (Barreyro, 2018). Em 1990, o neoliberalismo também influenciou o crescimento do setor privado de ensino superior (Oliveira & Piconez, 2017).

No fim da década de 90, com a globalização da economia e a disseminação de tecnologias, o setor educacional se tornou alvo do capital privado estrangeiro no Brasil e em outros países (Carvalho, 2013). Assim, desde 1990 os governos de diferentes países têm buscado sistemas que avaliam e buscam garantir a qualidade da educação superior, adotando indicadores objetivos de desempenho para sua mensuração e avaliação (Felix, 2018).

Novas práticas surgiram após o Acordo Geral de Comércio e Serviços, firmado em 1995, incluindo a proposta de uma prova em âmbito global. O acordo também colocou em evidência outros autores na atuação da avaliação da qualidade da educação superior, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Barreyro, 2018).

Em âmbito nacional, diferentes iniciativas voltadas a avaliar a educação superior brasileira foram desenvolvidas com o intuito de monitorar a qualidade da educação ofertada. Dentre essas iniciativas encontra-se a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993, que tinha adesão voluntária e englobava a autoavaliação e a avaliação externa (Martins, Martins & Uchoa, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe outras transformações, em especial no que tange aos processos de avaliação com o intuito de garantir a qualidade dos cursos e instituições superiores, atribuindo à avaliação da educação superior lugar relevante entre as políticas educacionais (Marchesi, 2016). A LDB de 1996 também possibilitou a ampliação da oferta, especialmente promovida pelo setor privado e, conseqüentemente, o acesso à educação superior (Costa & Ferri, 2018).

Segundo Agapito (2016) a expansão da oferta da educação superior foi intensificada a partir da primeira década dos anos 2000, conforme um conjunto de acordos estabelecidos entre o governo brasileiro, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais acordos levaram à criação de políticas públicas voltadas para o ensino superior, dentre as quais o Fies e o Prouni.

Em 2004 o PAIUB foi suspenso e criou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema foi formulado tendo como base a experiência do PAIUB, mas trouxe como novidade o caráter obrigatório de todas as IES serem submetidas à avaliação, enquanto a realização do PAIUB era voluntária (Martins et al., 2017). O SINAES permanece como atual mecanismo de avaliação da educação superior, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o responsável oficial por divulgar os indicadores resultantes da avaliação, a qual engloba o desempenho acadêmico dos estudantes, a avaliação dos cursos de graduação e das instituições (Cordazzo, Mazzioni & Zanin, 2019).

O desempenho acadêmico dos estudantes, uma das dimensões avaliadas, é aferido pelo ENADE. Esse exame, na perspectiva de Felix, Bertolin e Polidori (2017), consiste no principal instrumento de avaliação da educação superior, visto que possibilita elaborar os indicadores de qualidade das instituições e de seus cursos, os quais são adotados pelo MEC para o credenciamento das IES e para o reconhecimento dos cursos, bem como a renovação desses.

A aplicação do exame resulta no Conceito Enade, um dos indicadores de qualidade da educação superior divulgado periodicamente pelo INEP. Soma-se à relevância desse indicador de qualidade o fato de ser considerado para que as instituições possam aderir ao Prouni e ao Fies (Carvalho & Mello, 2017).

Como em outros níveis de ensino, mensurar a qualidade da educação superior por meio de indicadores resultantes do desempenho acadêmico consiste em uma prática que viabiliza a realização de estudos, possibilitando aferir a eficiência do processo educativo (Rocha, Leles & Queiroz, 2018; Vargas, 2014). Nessa linha da qualidade da educação vinculada ao desempenho acadêmico, diferentes fatores podem influenciá-la, como os recursos físicos e humanos disponíveis nas IES (Soares, 2004).

Os recursos físicos a serem considerados consistem na infraestrutura disponível, enquanto os recursos humanos referem-se às características do corpo docente, como o método de ensino e suas credenciais (Miranda et al., 2015). Destaca-se que o próprio SINAES considera para a avaliação da qualidade dos cursos o corpo docente, considerando a titulação e o regime de trabalho, bem como a infraestrutura da IES, com ênfase na biblioteca disponível para uso dos estudantes (Oliveira & Piconez, 2017), reiterando a relevância desses fatores na qualidade da educação superior.

Aos fatores supracitados, somam-se as características pessoais dos estudantes, a carga horária dedicada aos estudos, bem como seus aspectos sociodemográficos, nos quais se incluem a escolaridade dos pais e a renda familiar (Felicetti, Morosini & Somers, 2013; Miranda, Lemos, Oliveira & Ferreira, 2015; Ribeiro, 2011; Rocha et al., 2018). Estes fatores indicam a influência do capital humano familiar no desempenho acadêmico dos alunos (Bonamino, Alves & Franco, 2010).

Por fim, vale ressaltar que a preocupação com a qualidade do ensino superior permanece, e se intensifica no atual contexto brasileiro, marcado pela expansão do acesso ao ensino superior, pela diversificação das instituições, dos professores e das características dos estudantes que compõem o corpo discente (Bertolin, 2018). Dessa forma, torna-se relevante considerar outros fatores que possam influenciá-la, como as diferentes modalidades de bolsas e financiamentos oferecidas pelo governo federal por meio do Prouni e do Fies. Para tanto, torna-se necessário compreender os indícios existente na literatura quanto aos seus impactos na qualidade da educação, bem como as críticas vinculadas às políticas. O tópico subsequente possui esta finalidade.

O Prouni e o Fies: Das Críticas aos Indícios de Impactos na Qualidade da Educação Superior

O Fies e o Prouni são políticas públicas concebidas como alternativa para expandir a oferta do ensino superior com menor impacto no orçamento do Ministério da Educação (Aprile & Barone, 2018; Saraiva & Nunes, 2011). Entretanto, a conjuntura na qual as políticas foram concebidas, incita críticas negativas aos programas.

Em relação ao Fies, um ponto negativo consiste no fato de ser a política pública para expandir o acesso ao ensino superior que incorre no maior custo aos alunos (Rossetto & Gonçalves, 2015). Contudo, apesar de não se constituir diretamente como transferência de recursos às IES privadas, há subsídio embutido no programa, visto que o governo federal emite títulos inferiores à quantia cobrada dos alunos (Pinto, 2016).

Já no que se refere ao Prouni, Mongim (2015), Fontele e Crisótomo (2016) apontam que as críticas negativas ao programa se fundamentam no argumento da política ter sido concebida em um período no qual as IES privadas incorriam em problemas financeiros. Além disso, a lei que regulamenta o programa não exige que a proporção das vagas destinadas às bolsas seja a mesma em todos os cursos, permitindo que estas sejam alocadas total ou majoritariamente, nos cursos de menor concorrência e custo (Souza & Menezes, 2014).

Destarte, há proliferação de IES particulares, que ofertam vagas para o Prouni em troca de isenções fiscais, em vez de ampliar as vagas em universidades públicas (Saraiva & Nunes, 2011). Assim, o autor aponta para a necessidade de avaliar como vem ocorrendo a expansão do ensino superior no que se refere à qualidade da educação ofertada aos beneficiados pelo programa.

Entretanto, a relação entre o Prouni, bem como o Fies com a qualidade da educação, pode ser analisada sobre outra ótica, considerando o impacto da política na qualidade da educação superior. Por se constituírem em políticas públicas, estes programas podem produzir conseqüências não intencionais, positivas ou negativas (Baker, 2000) na qualidade da educação superior privada.

Em relação à qualidade da educação superior, Hoffmann et al. (2014) apontam que é inevitável relacionar este conceito às noções de eficiência e desempenho. Assim, para os autores há uma relação com o conceito de produção, que se assemelha à lógica empresarial, na qual “os alunos seriam os *inputs*, a interação entre professores e alunos em que se estabelece o aprendizado seria efetivamente o processo e o aluno concluinte do ensino superior seria o resultado final (*output*)” (Hoffmann et al., 2014, p. 656).

Por meio dessa compreensão da estrita relação entre a qualidade da educação com o desempenho acadêmico, estudos que abordam as políticas oferecem subsídios para o aprofundamento da análise dos impactos das políticas na qualidade da educação superior. No que se refere à bolsa integral do Prouni, que proporciona aos beneficiados a oportunidade de cursar gratuitamente o curso, há indícios de que esta oportunidade surte efeito no comportamento dos alunos, os quais procuram valorizar a oportunidade e dedicar-se aos estudos (Felicetti, Morosini & Somers, 2013).

Já o Fies, política que incorre no maior custo aos alunos (Rossetto & Gonçalves, 2015), pode não proporcionar o mesmo estímulo aos estudos. Análises apontam que o desempenho dos alunos atendidos pelo Fies é estatisticamente igual ao dos alunos que não são atendidos por políticas públicas (Wainer & Melguizo, 2017). Destaca-se, contudo, que os autores não encontraram indícios de desempenho inferior dos alunos que recebem financiamento via Fies.

Além disso, há indícios de que os requisitos de notas do programa Prouni geram maior engajamento e qualidade no aprendizado (Dutra, 2016; Felicetti, Morosini & Somers, 2013). Contudo, o Fies também conta com a mesma exigência de aprovação dos estudantes e, apesar disso, os alunos atendidos não possuem desempenho superior ao dos alunos que não recebem o financiamento (Wainer & Melguizo, 2017).

Em contrapartida, o fato dos bolsistas do Prouni terem de trabalhar pode influenciar negativamente o desempenho acadêmico (Fontele & Crisótomo, 2016). O mesmo se aplica ao Fies, que por constituir-se em um financiamento, este formato do programa pode ampliar a necessidade de os alunos exercerem atividade remunerada, seja para arcar com os custos caso o financiamento não seja integral ou pela necessidade de quitar o financiamento pós-conclusão de curso.

Pelo exposto, apesar do Fies e do Prouni inserirem os alunos no ensino superior privado, os resultados das pesquisas anteriores têm apontado para a possibilidade das políticas proporcionarem impactos diferentes no desempenho acadêmico do aluno. Conseqüentemente, estes efeitos impactam na qualidade da educação superior, visto que é por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que considera especificamente o desempenho acadêmico dos alunos, que são obtidos o Conceito Enade que avalia a qualidade dos cursos (Inep, 2009).

Destarte, o conceito Enade consiste no indicador de qualidade da educação superior (Felix, Bertolin & Polidori, 2017; Schwartzman, 2008). Por tais aspectos, justifica-se a utilização do conceito Enade para mensurar a qualidade dos cursos de ensino superior, na análise do impacto das políticas. Contudo, semelhantemente a Sousa, Seifert e Fernandes (2016), a decisão de utilizar os dados do Enade constitui apenas uma opção metodológica que atende aos objetivos deste estudo. Assim, compreende-se que não há supremacia do Enade em relação aos outros instrumentos de avaliação que compõem o SINAES.

Metodologia

Regressão Multinível

As pesquisas das ciências sociais e ciências sociais aplicadas comumente voltam-se a objetos de análise hierarquicamente estruturados (Bell & Jones, 2015). Esta hierarquia, que constitui níveis, pode ser compreendida como agregados sociais, ou seja, agrupamentos que exercem efeito sobre os indivíduos que os constituem (Puentes-Palacios & Laros, 2009).

Tais hierarquias, além de serem produzidas porque a população é hierarquicamente estruturada, também podem ter uma estrutura hierárquica imposta durante a coleta de dados, por exemplo, em um painel longitudinal, no qual as medidas repetidas compõem o nível 1, aninhado em indivíduos no Nível 2, os quais também podem estar agrupados em outros níveis (Bell & Jones, 2015). Assim, neste estudo utilizou-se um modelo de regressão multinível de três níveis, sendo o primeiro nível i composto pelas observações repetidas do Conceito Enade dos cursos em cada período t para captar o efeito longitudinal. Já o segundo nível corresponde ao curso j e o terceiro nível à instituição k .

Os modelos foram estimados por máxima verossimilhança restrita, iniciando-se pelo modelo vazio, no qual não foram inseridas variáveis explicativas. Assim, este modelo foi composto apenas pelo intercepto que corresponde à média do Conceito Enade (CE) esperada anualmente. Com base em Puentes-Palacios e Laros (2009), tem-se:

$$CE_{ijk} = \gamma_{000} + u_{00k} + r_{0jk} + e_{ijk} \quad (1)$$

em que γ_{000} é o intercepto da regressão, u_{00k} , r_{0jk} e e_{ijk} são os resíduos do nível 3, nível 2 e nível 1, respectivamente.

As variâncias obtidas neste modelo permitiram definir o Efeito Curso e o Efeito IES. O Efeito Curso consiste na correlação entre as notas do Conceito Enade em t e em t' de determinado curso j pertencente à IES k . Já o Efeito IES consiste na correlação entre as notas do Conceito Enade em t e em t' de diferentes cursos pertencentes à determinada instituição (Fávero & Belfiore, 2017).

$$EfeitoCurso = \frac{\tau_{u000} + \tau_{r000}}{\tau_{u000} + \tau_{r000} + \sigma^2} \quad (2)$$

$$EfeitoIES = \frac{\tau_{u000}}{\tau_{u000} + \tau_{r000} + \sigma^2} \quad (3)$$

em que τ_{u000} é a variância do termo de erro para as IES; τ_{r000} é a variância do termo de erro para os cursos e σ^2 a variância residual.

Posteriormente, estimaram-se os modelos de Tendência Linear com interceptos aleatórios e o de Tendência Linear com interceptos e inclinações aleatórias, os quais foram comparados pelo teste de razão de verossimilhança. De posse do modelo de Tendência Linear com interceptos e inclinações aleatórias, indicado pelo teste como o mais apropriado para a amostra, foram realizadas as estimações seguintes, incluindo primeiramente as variáveis do nível Curso e, por fim, as variáveis do nível da IES.

Assim, têm-se as equações para os diferentes níveis do modelo adotado, conforme Fávero e Belfiore (2017):

Tabela 1
Equações empregadas em cada nível

Níveis	Equação	Componentes
Nível 1 Efeito longitudinal	$CE_{ijk} = \pi_{0jk} + \sum_{p=1}^P \pi_{pjk} \cdot Z_{pjk} + e_{ijk}$	CE_{ijk} : representa o Conceito Enade do i-ésimo ano do j-ésimocurso da k-ésima IES, π_{pjk} : são os coeficientes de nível 1 Z_{pjk} : é a p-ésima observação repetida do CE nos diferentes anos i para cada curso j em cada IES k e_{ijk} : o termo de erro do nível 1
Nível 2 Cursos	$\pi_{pjk} = b_{p0k} + \sum_{q=1}^Q b_{pqk} \cdot X_{qjk} + r_{pjk}$	b_{pqk} : são os coeficientes de nível 2 X_{qjk} : é a q-ésima variável explicativa do nível 2 para cada curso j na IES k r_{pjk} : o termo de erro do nível 2
Nível 3 IES	$b_{pqk} = \gamma_{pq0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{pqs} \cdot W_{sk} + u_{pqk}$	γ_{pqs} : coeficientes do nível IES W_{sk} : é a s-ésima variável explicativa do nível 3 para cada IES k u_{pqk} : termo de erro do nível 3

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fávero e Belfiore (2017).

Para o Nível 1, têm-se as seguintes variáveis Z_{pjk} :

$CE09_{jk}$, $CE12_{jk}$ e $CE15_{jk}$ são, respectivamente, o Conceito Enade para cada curso j em cada IES k nos anos de 2009, 2012 e 2015;

Já para o Nível 2 foram empregadas as seguintes variáveis X_{qjk} :

$ProuniIntegral_{jk}$: Proporção de alunos que recebem bolsa integral do Prouni em cada curso j na IES k ;

$ProuniParcial_{jk}$: Proporção de alunos que recebem bolsa parcial do Prouni em cada curso j na IES k ;

$Fies_{jk}$: Proporção de alunos que recebem financiamento via Fies em cada curso j na IES k ;

$ProuniParcialFies_{jk}$: Proporção de alunos que recebem ambos os benefícios conjuntamente (bolsa parcial do Prouni e financiamento via Fies), em cada curso j na IES k ;

$Outras_{jk}$: Proporção de alunos que recebem outras modalidades de bolsas e financiamentos, dentre as quais bolsas oferecidas por governo estadual, distrital ou municipal, pela própria instituição, ou outra entidade, bem como financiamento bancário ou oferecido pela própria instituição, em cada curso j na IES k ;

$InfraestruturaCurso_{jk}$: Variável, inicialmente por aluno, que avalia se os equipamentos e/ou materiais disponíveis para a realização das aulas práticas foram suficientes para todos os estudantes, com valor (0) se nunca, (1) se somente algumas vezes, (2) se a maior parte das vezes e (3) se sempre. Após recodificação, foi transformada em variável contínua¹ e calculou-se o valor médio para este critério em cada curso j na IES k ;

¹Para transformação, adotou-se a seguinte fórmula $\frac{X_i - \bar{X}}{\sigma}$, em que X_i constitui a resposta de cada aluno, \bar{X} constitui a média da amostra e σ o desvio padrão da amostra

Didática_{jk}: Nota que varia de 0 a 5 e mensura a organização didático-pedagógica em cada curso j na IES k ;

Mestres_{jk}: Nota que varia de 0 a 5 e mensura a proporção de professores com titulação de mestre em cada curso j na IES k ;

Doutores_{jk}: Nota que varia de 0 a 5 e mensura a proporção de professores com titulação de doutor em cada curso j na IES k ;

Nºdefamiliares_{jk}: Média do número de familiares que residem com os alunos, podendo variar de 1 a 7, em cada curso j na IES k ;

Rendafamiliar_{jk}: Variável inicialmente categórica sobre a renda familiar total do aluno, a qual recebeu valor (1) até 1,5 salários-mínimos; (2) se acima de 1,5 até 3 salários-mínimos; (3) se acima de 3 até 4,5 salários-mínimos; (4) se acima de 4,5 até 6 salários-mínimos; (5) se acima de 6 até 10 salários-mínimos; (6) se acima de 10 até 30 salários-mínimos e (7) se acima de 30 salários-mínimos. Posteriormente, após recodificação por aluno, calculou-se a categoria média, em cada curso j na IES k

Escolaridadedopai_{jk} e **Escolaridadedomãe_{jk}**: Média dos anos completos de estudo do pai e da mãe dos alunos, em cada curso j na IES k ;

EscolaPública_{jk}: Proporção de alunos que estudaram todo e a maior parte em escola pública, em cada curso j na IES k ;

EscolaPrivada_{jk}: Proporção de alunos que estudaram todo e a maior parte em escola privada, em cada curso j na IES k ;

HorasdeEstudo_{jk}: Proporção de alunos que dedicaram mais de oito horas por semana aos estudos, além das aulas, em cada curso j na IES k ;

Livros_{jk}: Proporção de alunos que leram mais de seis livros no ano de realização do Enade, em cada curso j na IES k ;

Trabalho_{jk}: Proporção de alunos que trabalham, incluindo os que trabalham até 20 horas semanais, entre 20 a 40 horas semanais ou mais de 40 horas semanais, em cada curso j na IES k .

Por fim, para o Nível 3, têm-se como variáveis W_{sk} :

InfraestruturalIES_k: Variável, inicialmente por aluno, que avalia se os alunos obtiveram acesso ao acervo da biblioteca da instituição com valor (0) se nunca, (1) se somente algumas vezes, (2) se a maior parte das vezes e (3) se sempre, para os cursos de cada IES k . Após recodificação, foi transformada em variável contínua² e calculou-se o valor médio para este critério em cada IES k ;

Destaca-se que, dentre as variáveis utilizadas, o Conceito Enade e as variáveis Didática, Mestres e Doutores, são indicadores fornecidos pelo INEP para cada curso. Já as demais variáveis foram obtidas com base nos microdados fornecidos pelo INEP, sendo informações inicialmente disponibilizadas por aluno. Logo, receberam o tratamento, conforme apontado em suas descrições, para tornarem-se aplicáveis aos cursos e IES.

Área de Estudo, Fonte e Tratamento dos Dados

Este estudo utilizou como amostra os cursos e as instituições privadas de ensino superior da região sudeste, com vistas a viabilizar uma análise da região na qual se concentram o maior número de instituições de ensino superior da rede privada. Os cursos amostrados pertencem às áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins, e formam um painel com 5.874 cursos.

²Para transformação, adotou-se a seguinte fórmula $\frac{X_i - \bar{X}}{\sigma}$, em que X_i constitui a resposta de cada aluno para a avaliação da biblioteca, \bar{X} constitui a média da amostra e σ o desvio padrão da amostra.

Destes, 1.648 referem ao ano de 2009, 1.949 ao ano de 2012 e 2.277 ao ano de 2015. Trata-se de um painel desbalanceado, pois ao longo do tempo são extintos cursos existentes bem como criados novos. Em relação ao período de tempo selecionado, ressalta-se que, uma vez que os cursos são avaliados em um intervalo de três anos, o período definido proporciona a mais ampla análise longitudinal disponível para os cursos definidos no período de realização da pesquisa.

Os dados secundários que compõem a amostra foram coletados da base de dados do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*, referentes ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Tratam-se de microdados referentes à qualidade dos cursos, às condições oferecidas pelas instituições para a formação acadêmica, bem como informações socioeconômicas dos estudantes coletadas por meio de questionários aplicados junto aos exames. Para o tratamento e a análise dos dados coletados, utilizou-se a planilha eletrônica *Excel* e o *software Stata® Statistics / Data Analysis 11.2*.

Resultados

Análise das Estatísticas Descritivas

Primeiramente, realizou-se uma análise descritiva das variáveis utilizadas no modelo (Tabela 2).

Tabela 2

Variáveis e suas estatísticas descritivas

	Variável	Média	Mínimo	Máximo	Desvio-Padrão
Dependente	ConceitoEnade	2,331	0	5	0,795
	InfraestruturaCurso	0,008	-2,474	0,942	0,537
	Didática	2,950	0	5	1,033
	Mestres	3,227	0	5	1,144
	Doutores	1,512	0	5	1,170
	Nº de familiares	2,645	0	7	0,444
Nível 2 (curso)	Renda Familiar	3,579	0	6,684	0,753
	Escolaridade Pai	9,899	0	19	2,317
	EscolaridadeMãe	10,286	0	19	2,391
	Escola Pública	0,689	0	1	0,251
	Escola Privada	0,284	0	1	0,235
	Horas Estudo	0,138	0	1	0,139
	Livros	0,238	0	1	0,164
Nível 3 (IES)	Trabalho	0,706	0	1	0,189
	Infraestrutura IES	0,027	-1,817	0,858	0,365

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

O conceito Enade é um indicador que avalia a qualidade da educação dos diferentes cursos das diferentes instituições, variando de 0 a 5. Nota-se a existência de cursos que apresentaram estes valores dos extremos como mínimo e máximo, indicando que na região sudeste há cursos de baixa e alta qualidade nas IES da rede privada. A qualidade dos cursos analisados possui nota média de 2,331 pontos. A dispersão deste indicador em torno da média foi inferior a 1, indicando que os valores deste indicador para os cursos variam em torno da média em cerca de 0,795 pontos.

Os indicadores que avaliam a Organização Didático-Pedagógica, a composição de Mestres e Doutores também variam de 0 a 5 pontos. Na amostra utilizada, houve cursos que apresentaram tanto o valor mínimo quanto o máximo para estes quesitos. Estes indicadores, em contrapartida, apresentaram significativas dispersões em torno da média, indicando maior variabilidade entre os cursos no que tange estes aspectos.

Dentre estes, destaca-se a média baixa do indicador do número de Doutores, evidenciando que, em média, é baixo o número de professores doutores nas instituições privadas da região sudeste. Já o indicador referente ao número de mestres apresentou média superior, indicando que, em média, o número de mestres é aproximadamente o dobro do número de doutores.

As variáveis número de familiares e renda familiar apresentaram cursos com ambos os extremos possíveis para o valor mínimo e para o valor máximo. Assim, nota-se que houve cursos em que, em média, os alunos não residiam com nenhum familiar, bem como cursos em que, em média, os alunos residiam com 7 familiares.

No que se refere à escolaridade do pai e da mãe, houve cursos com os maiores e menores níveis de escolaridade. Ademais, houve cursos em que todos os alunos haviam estudado a maior parte em escola pública, bem como cursos em que todos os alunos haviam cursado a maior parte em escola privada.

Semelhantemente, houve cursos em que todos os alunos se dedicavam mais de oito horas por semana aos estudos, além da carga horária de aulas, e cursos em que não houve nenhum aluno que dedicava este tempo aos estudos. A amostra também inclui cursos em que todos os alunos leram mais de seis livros no ano de realização do Enade, assim como cursos em que não houve nenhum aluno que realizou esta quantidade de leitura.

Quanto à carga horária de trabalho, nota-se que a proporção média de alunos que trabalham é superior a 0,70. Logo, em média, cerca de 70% dos alunos dos cursos possuem carga horária de trabalho.

Por fim, quanto à infraestrutura, tanto no nível de curso quanto no nível de IES, os valores mínimos apresentam sinal negativo em função da transformação aplicada às variáveis para obter dados contínuos. Destaca-se a significativa amplitude entre o valor mínimo e máximo para ambas variáveis, indicando variabilidade entre os cursos e as IES privadas da região sudeste quanto a estes critérios.

No que se refere ao número de alunos atendidos pelo Prouni e pelo Fies, realizou-se uma análise do percentual dos alunos atendidos pelas diferentes modalidades desses programas, em cada um dos anos considerados, agrupando os cursos em três faixas do conceito Enade.

Tabela 3
Percentual de alunos atendidos pelos programas

ConceitoEnade	2009			2012			2015		
	0-2	2,1-3	3,1-5	0-2	2,1-3	3,1-5	0-2	2,1-3	3,1-5
% de cursos	36,84	48,27	14,88	38,77	41,84	19,39	41,00	40,16	18,79
Prouni Integral	5,38	3,54	3,64	7,06	8,50	13,31	10,69	19,64	22,78
ProuniParcial	1,87	1,49	0,97	2,90	3,68	2,06	3,34	3,34	5,56
Fiesapenas	3,20	2,28	1,57	3,01	5,03	4,00	29,24	26,92	22,78
Prouniparcial e Fies	0,36	0,21	0,08	0,29	0,52	0,33	2,24	2,56	3,15
Outrasbolsas e financiamentos	33,63	15,51	14,71	26,24	24,75	21,22	38,81	44,10	38,78

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Percentual calculado com base no total de alunos para cada faixa do conceito Enade.

Nota-se que o percentual de cursos de menor qualidade reduziu ao longo dos anos enquanto o percentual de cursos de maior qualidade se elevou de 2009 a 2012, havendo uma pequena queda de 2012 a 2015. Apesar de ter passado por pequenas alterações ao longo dos anos, o maior percentual de cursos apresentou indicador na faixa de 2,1 a 3.

Em relação ao percentual do número de alunos atendidos pelas diferentes modalidades do Prouni e do Fies, houve variabilidade ao longo dos anos entre as faixas de cursos. O percentual de alunos que receberam bolsa integral aumentou entre 2009 a 2012, bem como de 2012 para 2015, em todas as faixas de curso. Em 2012 e 2015 os maiores percentuais dos beneficiados pelo Prouni Integral concentraram-se em cursos com indicadores de qualidade mais elevados.

Ademais, vale destacar o aumento do número de alunos que receberam apenas financiamento do Fies no período em análise. Contudo, em 2015, a maior parte dos atendidos por esta modalidade se concentrava nos cursos com menores indicadores de qualidade. O percentual de alunos que combinaram o benefício de ambas as políticas, recebendo bolsa parcial do Prouni e financiamento via Fies também se elevou no transcorrer do período analisado.

As bolsas e financiamentos oferecidos pela própria instituição, financiamento bancário e bolsas oferecidas pelo governo estadual, distrital ou municipal, agrupadas na categoria “outras bolsas/financiamentos”, foram as que atenderam o maior percentual de alunos em todos os anos. Contudo, também em todos os anos, o maior percentual de alunos atendidos por esta categoria se concentrou nos cursos com os menores níveis de qualidade.

Sendo assim, nota-se que, de maneira geral, houve ampliação do número de indivíduos atendidos pelas políticas públicas em evidência neste estudo. Este aumento atribui maior relevância para a análise destas políticas públicas. Nesta linha, o tópico subsequente se destina a avaliar o impacto dos programas na qualidade da educação.

O Prouni, o Fies e seus Impactos na Qualidade da Educação

Para aferir os efeitos das diferentes modalidades de bolsas do Prouni e financiamento via Fies na qualidade da educação, foram estimados modelos lineares multiníveis, tendo como variável dependente o Conceito Enade, como *proxy* da qualidade da educação. Como variáveis independentes foram utilizadas as modalidades de bolsas concedidas pelo Prouni e Fies. Também foram consideradas outras variáveis em nível do curso e da instituição, apontadas no referencial como relevantes para a qualidade da educação, quais sejam, os recursos físicos e humanos disponíveis nas IES (Miranda et al., 2015; Oliveira & Piconez, 2017; Soares, 2004), as características pessoais dos estudantes, bem como seus aspectos sociodemográficos (Miranda, Lemos, Oliveira & Ferreira, 2015; Rocha et al., 2018) (Tabela 4).

Tabela 4

Resultados obtidos para os diferentes modelos estimados

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
EfeitoFixo						
Constante	2,280***	2,282***	2,3217***	0,607***	0,613***	0,615***
Ano		-0,007**	-0,007*	-0,077*	-0,081*	-0,080*
Prouni Integral				1,650***	1,650***	1,653***
ProuniParcial				-0,282**	0,289**	0,293**
Fies				-0,001	-0,001	-0,001
ProuniParcial e Fies				1,002*	1,019**	1,015**
Outras				0,099**	0,097**	0,099**
InfraestruturaCurso				0,147***	0,119***	0,119***

Tabela 4 (Cont.)

Resultados obtidos para os diferentes modelos estimados

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Didática				0,126***	0,121***	0,121***
Mestres				0,057***	0,056***	0,056***
Doutores				0,005	0,002	0,002
Nº de familiares				-0,052*	-0,051**	-0,050**
Renda Familiar				0,185***	0,185***	0,185***
Escolaridade Pai				-0,004	-0,004	-0,004
Escolaridade Mãe				0,033***	0,032***	0,032***
Escola Pública				0,102	0,111	0,110
Escola Privada				0,388**	0,405**	0,403**
Horas Estudo				0,229**	0,226**	0,227**
Livros				0,020	0,012	0,011
Trabalho				-0,177*	-0,121*	-0,21*
Infraestrutura IES					0,117***	0,118***
Efeito Aleatório						
IES (constante)	0,259**	0,260**	0,264**	0,146**	0,144**	0,143**
IES (ano)			0,004**	0,002**	0,002**	0,002**
Curso (constante)	0,080**	0,080**	0,095**	0,054**	0,055**	0,055**
Curso (ano)			0,001**	0,001**	0,001**	0,001**
Residual	0,311**	0,311**	0,261**	0,237**	0,236**	0,237**
<i>Deviance</i>	12099,95	12105,79	11964,44	10904,03	10903,32	10902,76

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

***, **, *: Variáveis estatisticamente significantes ao nível de confiança de 99%, 95% e 90%, respectivamente.

A variável ano foi centrada em 2012. Nos modelos 4, 5 e 6 foram utilizadas variáveis de interações entre os níveis e *dummies* de controle para as diferentes áreas.

Primeiramente, estimou-se o modelo vazio (nulo), que permitiu obter o Efeito Curso e Efeito IES. Os valores obtidos indicam que 39,82% e 52,12% da variância no Conceito Enade é atribuída às diferenças entre IES e entre cursos, respectivamente. Apesar de esses valores caracterizarem uma fraca correlação, são estatisticamente significativos ao nível de 5%, o que indica existência de variação no Conceito Enade entre cursos e entre instituições, fato que justifica a análise multinível.

Os dados referentes ao modelo 2 referem-se à estimação de Tendência Linear com interceptos aleatórios, enquanto o modelo 3 à estimação de Tendência Linear com interceptos e inclinações aleatórias. Para identificar qual modelo é mais adequado, realizou-se o teste da razão de verossimilhança, o qual indicou o modelo 3 como o mais apropriado. Dessa forma, realizaram-se as estimações posteriores considerando interceptos e inclinações aleatórias.

No modelo 4 foram inseridas as variáveis do segundo nível (curso) e posteriormente incluída a variável infraestrutura do terceiro nível (IES) no modelo 5, o que reduziu o *deviance*, indicando melhoria no ajuste do modelo. Por fim, estimou-se o modelo 6, que permite a consideração da correlação entre os erros, usando as variáveis do modelo anterior que foi o mais apropriado. Este procedimento melhorou ainda mais o ajuste do modelo e, então, o modelo 6 é o aqui selecionado para análise.

No modelo final (Modelo 6), nota-se que quanto maior o número de familiares que residem com os alunos, menor tende a ser o Conceito Enade. Além disso, maiores níveis de escolaridade dos pais não possuem efeitos significativos na qualidade dos cursos, enquanto maiores níveis de escolaridade das mães dos alunos elevam o nível de qualidade dos cursos. Semelhantemente, maiores proporções de alunos que estudaram em escolas da rede privada e quanto maior a renda familiar, maior tende a ser a qualidade dos cursos. Desta forma, estes achados indicam a influência do capital humano familiar no desempenho acadêmico dos alunos, conforme indicado pela teoria e em estudos anteriores.

Atribui-se a esta influência o fato das mães que possuem maiores níveis de escolarização, influenciar o comportamento dos filhos, bem como transmitir conhecimentos e incentivos que proporcionem impactos positivos em seus rendimentos acadêmicos (Ribeiro, 2011). Ademais, famílias com maior capital econômico oferecem melhores condições residenciais para os estudos e maior acesso a bens culturais (Bonamino, Alves & Franco, 2010).

A variável Horas de Estudo também possui efeito significativo, indicando que maiores proporções de alunos que se dedicam mais de oito horas de estudo por semana, além da carga horária de aulas, afetam positivamente na qualidade da educação. Felicetti, Morosini e Somers (2013) já haviam apontado a relevância da dedicação aos estudos para o sucesso dos alunos e, conseqüentemente, para os indicadores da qualidade da educação.

Em contrapartida, o nível de leitura dos alunos, além da bibliografia dos cursos, não foi significativo para explicar a qualidade dos cursos na amostra utilizada. A não significância desta variável pode estar ligada ao fato desta mensurar a carga de leitura para além da bibliografia do curso, podendo ser atribuída a temáticas que não influem no aprendizado do curso. Ademais, destaca-se que, quanto maior a proporção de alunos que trabalham, menor a qualidade dos cursos amostrados.

Em relação ao principal foco deste estudo, que trata dos efeitos das políticas públicas em análise, identificou-se que o percentual de alunos que receberam bolsa integral e parcial do Prouni, bem como bolsa parcial do Prouni concomitantemente ao financiamento via Fies, foram significativos para explicar as variações na qualidade da educação dos cursos. Isto indica que quanto maior o número de alunos nos cursos contemplados por estes critérios, maior o nível de qualidade dos cursos.

No que tange à bolsa integral do Prouni, modalidade de bolsa que possui maior significância entre as supracitadas, este resultado corresponde às evidências empíricas obtidas por Wainer e Melguizo (2017). Os autores ao compararem as notas obtidas no Enade entre alunos que receberam bolsa integral do Prouni e os alunos que não receberam esse benefício, identificaram que os alunos beneficiados obtiveram desempenho superior no exame, em relação aos seus colegas de classe. Assim, a realização desse trabalho permite ampliar os resultados obtidos pelos autores, ao indicar que o desempenho dos alunos que recebem bolsa integral do Prouni, além de ser superior ao dos colegas não beneficiados, permite elevar a qualidade dos cursos.

No que se refere ao Fies, Wainer e Melguizo (2017) também comparam as notas do Enade dos alunos que receberam este financiamento com os colegas de classe que não receberam. Concluíram que os alunos que receberam empréstimo do Fies obtiveram desempenho equivalente ao de seus colegas de classe que não receberam o financiamento. Contudo, apesar dos autores terem encontrado que as diferenças nas notas do Enade para os dois grupos não foram significativas, no presente estudo obteve-se evidências empíricas que, ao controlar demais variáveis, esta modalidade de financiamento não proporciona efeitos significativos na qualidade da educação.

Em relação às evidências empíricas encontradas, Dutra (2016) aponta que uma possível explicação para o melhor desempenho dos alunos atendidos pelo Prouni consiste na necessidade

destes alunos serem aprovados em no mínimo 75% das disciplinas cursadas em cada semestre. Assim, a autora aponta que os alunos beneficiados têm incentivos para dedicarem mais aos estudos.

Contudo, o Fies também conta com a mesma exigência de aprovação dos estudantes e, apesar disso, os alunos atendidos não possuem desempenho superior ao dos alunos que não recebem o financiamento (Wainer & Melguizo, 2017). Ademais, os resultados obtidos nesse estudo indicam que maiores proporções de alunos que recebem o financiamento do Fies, não impacta significativamente na qualidade dos cursos.

Dessa forma, possivelmente outros fatores explicam o resultado obtido em relação aos beneficiados pelo Prouni, seja integralmente, parcialmente ou concomitantemente ao financiamento via Fies. A configuração da política poderia ser uma justificativa, uma vez que alunos que obtêm melhores notas no Enem e atendem aos critérios estabelecidos, possivelmente optam pelo Prouni por não terem que repor o benefício recebido aos cofres públicos, o que pode ocasionar numa seleção de beneficiados que já possuem o perfil de se dedicarem mais aos estudos.

Ademais, este fato de não ser necessário repor o benefício recebido aos cofres públicos e ter a oportunidade de cursar o ensino superior gratuitamente, pode atuar como incentivo para se dedicarem mais aos estudos. Em contrapartida, os alunos que recebem o financiamento via Fies devem repor aos cofres públicos o valor recebido, o que poderia não ter o mesmo impacto.

Em relação às outras variáveis, os resultados indicam o efeito positivo da organização didático-pedagógica, do número de mestres e da infraestrutura no nível de curso e no nível da IES na qualidade dos cursos em análise. Este resultado corrobora com o estudo de Soares (2004), no qual o autor aponta a influência dos recursos disponíveis, os quais podem ser físicos, didáticos e humanos.

O autor indica especificamente a importância no processo de aprendizagem do aluno da infraestrutura da instituição, dos recursos didáticos que devem ser efetivamente utilizados pelos professores e oferecidos com fácil acesso aos estudantes, bem como dos conhecimentos e didática dos professores. Assim, o resultado obtido neste estudo contribui empiricamente para indicar a importância destas características referentes aos cursos e às instituições.

Considerações Finais

Este estudo buscou identificar se as diferentes modalidades de benefícios do Prouni e do Fies influenciam na qualidade da educação superior. Esta análise expande as discussões da relação entre as políticas que buscam proporcionar o acesso ao ensino superior e a qualidade da educação, presente no contexto das IES públicas, às IES privadas.

As análises realizadas apontam que, apesar das modalidades de benefícios do Prouni e do Fies proporcionarem inserção no ensino superior, parte significativa dos beneficiados estavam inseridos em cursos de baixa qualidade. Assim, aponta-se a necessidade de aprimorar as leis que regulamentam estas políticas, a fim de garantir a inserção dos beneficiados em cursos que ofereçam educação de qualidade, potencializando a alocação dos recursos públicos direcionados a estes programas.

Ademais, os resultados obtidos permitiram identificar disparidades entre os impactos das modalidades do Prouni e do Fies na qualidade da educação, uma vez que o Prouni, tanto pela concessão de bolsa integral, apenas parcial ou bolsa parcial combinado ao financiamento via Fies, mostrou-se influenciar positivamente na qualidade da educação, enquanto receber apenas financiamento via Fies não possui impactos significativos.

Assim, pode-se concluir que, considerando especificamente o contexto das IES privadas e a comparação entre as modalidades do Prouni e do Fies, conceder bolsas integrais do Prouni, além de proporcionar ampliação do acesso ao ensino superior, potencializa a qualidade da educação ofertada

pelas IES privadas, via políticas públicas. Destarte, dentre as modalidades destas políticas desenvolvidas em parceria com as IES privadas, a concessão de bolsas integrais do Prouni constitui na modalidade que proporciona maiores benefícios aos alunos atendidos, ao permitir que conclua a graduação gratuitamente. Dessa forma, agrega-se a esta modalidade de política outro aspecto positivo em relação às demais, uma vez que proporciona efeitos mais significativos e de maior magnitude na qualidade dos cursos. Entretanto, reforça-se a necessidade de aprimorar a legislação para garantir que os beneficiados sejam inseridos em cursos de qualidade.

Em relação ao Fies, o fato de o programa não gerar impacto positivo significativo na qualidade da educação não constitui evidência suficiente para negligenciar tal política, uma vez que o programa cumpre com seu propósito de ampliar o acesso ao ensino superior em proporções superiores ao Prouni, em virtude dos moldes da política. Entretanto, esta política pública já possui outras implicações que constituem alvo de críticas, como o fato de incorrer no maior custo aos alunos, além dos casos de inadimplência junto ao governo. Sugere-se que a política seja monitorada e se torne objeto de maior relevância no âmbito da avaliação das políticas públicas.

Assim, o estudo fornece um diagnóstico das modalidades das políticas que, além de proporcionar o acesso, potencializam a qualidade da educação superior via políticas públicas. Feito isso, contribui para a análise dos fatores que influenciam a qualidade da educação. Ademais, ao evidenciar a influência dos fatores institucionais físicos e humanos na qualidade da educação e na formação dos estudantes contribui para o monitoramento da educação superior tanto pelo Estado, quanto para a gestão nas IES.

Não obstante, destaca-se que os resultados obtidos contribuem para a discussão dos aspectos positivos e negativos destas políticas públicas. Justamente por se tratarem de programas governamentais que envolvem recursos públicos, carecem de avaliações sob diferentes perspectivas, a fim de tornar públicas informações sistematizadas sobre seus impactos.

Por fim, ressalta-se que este estudo contribui para este propósito, mas possui como limitação o fato de abranger apenas os cursos que pertencem às áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins. A partir da disponibilidade de informações, esta limitação permite sugerir para análises posteriores a inclusão dos cursos de outras áreas.

Referências

- Agapito, A. P. F. (2016). Ensino superior no Brasil: Expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, 16(32), 123-140.
- Amaral, D. P., & Oliveira, F. B. (2011). O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 19(70), 21-42.
- Aprile, M. R., & Barone, R. E. M. (2018). Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista@ mbienteeducação*, 2(1), 39-55.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty: A handbook for practitioners*. The World Bank.
- Bell, A., & Jones, K. (2015). Explaining fixed effects: Random effects modeling of time-series cross-sectional and panel data. *Political Science Research and Methods*, 3(1), 133-153.
- Bertolin, J. C. G. (2018). Ideologias e percepções de qualidade em educação superior: Da dicotomia entre o social e o econômico ao 'caminho do meio'. *Horizontes*, 36(2), 86-101.
- Bonamino, A., Alves, F., Franco, C., & Cazelli, S. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 487-499.

- Brasil. (2005). *Lei nº 11.096* de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.
- Carvalho, C. H. A. D. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 761-776
- Cordazzo, E. G., Mazzioni, S., Poli, O. L., & Zanin, A. (2019). Estudo bibliométrico da produção científica sobre o sistema nacional de avaliação da educação superior [Bibliometric study of scientific production on the national system for the evaluation of higher education]. *Brazilian Journal of Development*, 5(2), 1510-1532.
- Costa, F. J. L. D., & Castanhar, J. C. (2002). Avaliação de programas públicos: Desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, 37(5), 969-992.
- Costa, R. M., & Ferri, C. (2018). Empregabilidade e formação profissional: O que acontece depois da formatura?. *Education Policy Analysis Archives*, 26(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2949>
- Dias, C. L., de Lourdes Horiguela, M., & Marchelli, P. S. (2006). Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 435-464.
- Duarte, I. F. (2014). *Impactos de financiamento estudantil sobre encargos escolares: Consequências do FIES*. (Dissertação, Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dutra, K. T. (2017). Efeito do PROUNI no desempenho acadêmico: Uma estimação utilizando Propensity Score Matching. *Anais*, 1-21.
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: Estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Elsevier Brasil.
- Felicetti, V. L., Morosini, M. C., & Somers, P. (2013). Affirmative action in the quality of higher education: The voices of graduates of the University for All program. *Policy Futures in Education*, 11(4), 401-413.
- Felix, G. T. (2018). Regulamentação e garantia de qualidade na educação superior: Uma categoria de análise histórica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(3), 776-794.
- Felix, G. T., Bertolin, J. G., & Polidori, M. M. (2017). Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. *Avaliação (Campinas)*, 35-54.
- Fischer, M. J., & Massey, D. S. (2007). The effects of affirmative action in higher education. *Social Science Research*, 36(2), 531-549.
- Fontele, T. L. L., & Crisóstomo, V. L. (2016). PROUNI—pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3).
- Gonzaga, L. A. M., & de Oliveira, F. B. (2012). Impacto Socioeconômico do Programa Universidade Para Todos (ProUni): Uma análise da política pública em uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro. *Meta: Avaliação*, 4(11), 210-227.
- Hoffmann, C., Zanini, R. R., Corrêa, Á. C., Siluk, J. C. M., Schuch Júnior, V. F., & Ávila, L. V. (2014). O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). *Educação e Pesquisa*, 40(3), 651-665.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2009) Ministério da Educação – MEC. Nota técnica para Cálculo do Conceito ENADE. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Nota_Tecnica_Conceito_Enade.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2017.

- Marchesi, T. D. S. F. (2016). Marco legal da avaliação de educação superior no Brasil. *Revista Triângulo*, 9(2).
- Marinho, S. V., & Poffo, G. D. (2016). Diagnóstico da qualidade em uma IES: A percepção da comunidade acadêmica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 455-478.
- Martins, R. A. A., Martins, R. N., & Uchoa, J. W. M. (2017). Avaliação institucional do ensino superior: Os avanços propostos pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). *Revista de estudos pedagógicos do Cariri*, 1(3), 25-35.
- Melguizo, T., & Wainer, J. (2016). Toward a set of measures of student learning outcomes in higher education: Evidence from Brazil. *Higher Education*, 72(3), 381-401.
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. da S., Oliveira, A. S. de, & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>.
- Mongim, A. B. (2015). Crescimento pessoal, mediação e sacrifício: Itinerários sociais de estudantes beneficiários do PROUNI. *Educação & Sociedade*, 36(133), 927-943.
- Moraes, M. C. B., & Kalnin, G. F. (2018). Qualidade na educação superior: Uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 530-551.
- Oliveira, É. T. D., & Piconez, S. C. B. (2017). Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: Análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(3), 833-851.
- Pinheiro, J. S. S. P. (2014). *Desempenho acadêmico e sistema de cotas: Um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo*. (Dissertação, Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Pinto, J. M. D. R. (2016). Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*, 37(134), 133-152.
- Pontuschka, R. (2016). *Avaliação de impacto do Fies*. (Dissertação, Mestrado em Economia Aplicada) - Universidade de São Paulo, Piracicaba.
- Puente-Palacios, K. E., & Laros, J. A. (2009). Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 349-361.
- Queiroz, Z. C. L. S., Miranda, G. J., Tavares, M., & de Freitas, S. C. (2015). A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243).
- Ribeiro, C. A. C. (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, 54(1), 41-87.
- Rocha, A., Leles, C., & Queiroz, M. (2018). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251).
- Rossetto, C. B. S., & de Oliveira Gonçalves, F. (2015). Equidade na educação superior no Brasil: Uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 791-824.
- Rothen, J. C., Borges, R. M., de Souza, A. C., dos Santos Bernardes, J., & Botiglieri, P. C. (2019). Concepções de qualidade nos documentos oficiais sobre a educação superior. *Comunicações*, 26(1), 5-26.
- Ryabov, I., & Van Hook, J. (2007). School segregation and academic achievement among Hispanic children. *Social Science Research*, 36(2), 767-788.

- Sabioni, M., Ferreira, M. A. M., Braga, M. J., & de Almeida, F. M. (2016). Contextos (in) adequados para o engajamento cidadão no controle social. *Revista de Administração Pública-RAP*, 50(3), 477-500.
- Saraiva, L. A. S., & de Souza Nunes, A. (2011). A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. *Revista de Administração Pública-RAP*, 45(4), 941-964.
- Schwartzman, S. (2008). O “conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 26(38), 9-22.
- Silva, B. C. M. (2017). *Desconstruindo mitos: meritocracia e a lei de cotas*. (Dissertação, Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração do Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.
- Sousa, J. V., Seiffert, O. M. L. B., & Fernandes, I. R. (2016). Acesso e expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: Outros indicadores de qualidade para a educação superior. *Educação em Revista*, 32(4), 19-47.
- Souza, M. R. A., & Menezes, M. (2014). Programa Universidade para Todos (PROUNI): Quem ganha o quê, como e quando? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 609-633.
- Vargas, G. M. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154.
- Wainer, J., & Melguizo, T. (2018). Inclusion policies in higher education: Evaluation of student performance based on the Enade from 2012 to 2014. *Educação e Pesquisa*, 44.

Sobre as Autoras

Sabrina Olimpio Caldas de Castro

Universidade Federal de Viçosa

sabrina.castro@ufv.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9130-782X>

Doutoranda em Administração com concentração na área Pública no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM) da Universidade Federal de Viçosa e Mestre em Administração pelo PPGADM da Universidade Federal de Viçosa. Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Políticas Públicas, com ênfase em Políticas Públicas Educacionais.

Fernanda Maria de Almeida

Universidade Federal de Viçosa

fernanda.almeida@ufv.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9132-1552>

Doutora e Mestre em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa. Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é Professora do Departamento de Administração e Contabilidade da mesma instituição. É professora e orientadora do Programa de Pós Graduação em Administração da UFV. Tem experiência nas áreas de Métodos Quantitativos, Políticas Públicas e Desenvolvimento Socioeconômico.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 93

15 de junio de 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImagoJournal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter [feed@epaa_aape](#).

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio BolívarBoitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente

Linuesa Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe OlivierTellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido

Chaves Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel