PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

RICARDO PIMENTEL

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração, Área de Concentração em Administração Estratégica.

Orientadora: Profa. Valéria Silva da Fonseca

CURITIBA
2004

TERMO DE APROVAÇÃO

" SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO: ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DO ESTADO DO PARANÁ ".

Por

RICARDO PIMENTEL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Administração Estratégica, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Prof. Dr. Eduardo Damião da Silva
Diretor do Programa

Orientadora: Profª. Drª. Valéria Silva da Fonseca

Prof. Clóvis Machado-da-Silva, Ph.D.

Prof. Dr. Eduardo Damião da Silva

Dedico este trabalho à Helena, por cada segundo do nosso amor; à Marina, Breno, Marcos, Júlia e Ana, pois eles são o motivo de toda luta; e a meus pais, José Rubens e Rosa, por terem lutado tanto por mim.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de uma jornada de trabalho são diversos os obstáculos e as dificuldades com os quais nos deparamos. São limitações de recursos, limitações físicas, intelectuais e emocionais, que muitas vezes fazem com que nos sintamos exauridos. Mas, ao final, são os resultados oriundos da superação dessas limitações que permanecem gravados em nossas vidas, na forma de gratidão a todos aqueles que contribuíram para superá-las. Agradecer essas contribuições é uma forma de confirmar que nossa evolução é tão mais importante quanto mais pessoas estejam envolvidas nela, seja de modo direto ou por meio de diversas instituições. Deixo aqui, então, os meus agradecimentos.

À CAPES, pela ajuda financeira na forma de bolsa de estudo.

Às Faculdades Integradas Curitiba e à sua entidade mantenedora, a Associação de Ensino Novo Ateneu, representadas por seus dirigentes, pelo voto de confiança em mim depositado, bem como pela receptividade e colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na pessoa de seu coordenador, professores e funcionários.

À Professora Doutora Valéria Silva da Fonseca, pela sua orientação competente e segura, e, em especial, por sua dedicação inesgotável. Seu exemplo como cientista, professora e parceira de trabalho é uma das melhores lições aprendidas.

Aos Professores Doutores Clóvis Machado-da-Silva, Eduardo Damião da Silva e Heitor Takashi Kato, pela participação na banca de avaliação e pelas importantes contribuições ao trabalho.

À Neuri Amábile Frigotto Pereira, pela parceria intelectual e pela amizade, construídas ao longo desses dois anos de convivência. Que ambas possam permanecer e dar muitos frutos.

Ao amigo Hector Rafael Lisondo, por simplesmente ter acreditado em mim. Sua afetividade esteve comigo o tempo todo.

À Tânia Sperry Ribas, que, em função do seu trabalho, marcado pela seriedade e competência à frente da Secretaria Acadêmica de uma instituição de

ensino superior paranaense, foi responsável pela inspiração na escolha do tema deste trabalho. Além disso, suas orientações sobre a legislação a ser pesquisada foram fundamentais para a realização dele.

Ao colega Nelson Emílio de Barros Barreto, pela ajuda na obtenção de autorização para a realização da pesquisa nas Faculdades Integradas Curitiba.

Aos colegas Ana Cristina Coelho Fernandes, Cristiano Molinari, Luciane Neves Bepler, Tomas Sparano e Teresinha Detoni, pelo convívio pessoal e intelectual enriquecedores.

A todos os professores e professoras que, ao longo dos 35 anos de minha vida escolar, contribuíram para despertar em mim a vontade de conhecer mais.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS IV
LISTA DE QUADROS VIII
LISTA DE TABELAS IX
RESUMO X
ABSTRACT XI
1 INTRODUÇÃO 1
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA 4
1.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA 5
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA 5
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA 9
2.1 O SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR 9
2.2 AMBIENTE E MUDANÇA ORGANIZACIONAL 15
2.2.1 O Conceito de Ambiente e sua Relação com a Organização 16
2.2.2 O Fenômeno da Mudança Organizacional 23
2.3 ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL 29
3 METODOLOGIA 48
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA 48
3.1.1 Perguntas de Pesquisa 48
3.1.2 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas 49
3.1.3 Definição Constitutiva de Termos Relevantes 51
3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA 52
3.2.1 *Design* da Pesquisa 52
3.2.2 População e Amostra 54
3.2.3 Dados: Tipos, Coleta e Tratamento 54
3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA 57
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 59
4.1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 59
4.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 73
4.2.1 Especificidades do Sistema Brasileiro de Avaliação do Ensino Superior e da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino 79
4.3 O CASO: FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA 90
4.3.1. Caracterização Histórica 90
4.3.2 Posicionamento Estratégico 94
4.3.2.1 Período de 1990 a 1996 95
4.3.2.1.1 Estratégias de recursos 100
4.3.2.1.2 Estratégias de produto e serviços 105
4.3.2.1.3 Estratégias de mercado 106
4.3.2.2 Período 1996 a 2002 109
4.3.2.2.1 Estratégias de recursos 114
4.3.2.2.2 Estratégias de produtos/serviços 122
4.3.2.2.3 Estratégias de mercado 125
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 128
REFERÊNCIAS 135

APÊNDICE.....146

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO.....84
QUADRO 2 - DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....85
QUADRO 3 - DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE.....87
QUADRO 4 - DIMENSÃO 3: INSTALAÇÕES.....88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – 1962 A 2002.....62
TABELA 2 - EVOLUÇÃO DA QUANTIDADE DE MATRÍCULAS, INGRESSOS E CONCLUINTES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – 1962 A 2002.....64
TABELA 3 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ.....66
TABELA 4 - EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE INGRESSOS NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ.....67
TABELA 5 - EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE CONCLUINTES – BRASIL, REGIÃO SUL E PARANÁ.....67
TABELA 6 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ – 1990 A 2002.....69
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR GRAU DE FORMAÇÃO E TAXA DE CRESCIMENTO NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ - 1990 A 2002.....71

RESUMO

O objetivo da presente investigação foi verificar a influência da implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, decorrente da promulgação da lei que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, no posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba, situada na cidade de Curitiba, PR, no período de 1996 a 2002. O referido sistema de avaliação foi considerado uma mudança ambiental de natureza coercitiva, e o posicionamento estratégico uma das práticas das organizações que podem ser afetadas por tal pressão. A mudança ambiental foi identificada por meio da análise dos indicadores da referida avaliação tais como qualificação, atuação profissional e condições de trabalho do corpo docente, adequação das instalações físicas aos cursos oferecidos e o projeto didático-pedagógico da organização focalizada. O posicionamento estratégico foi verificado por meio da análise das estratégias de recursos, de produtos e serviços e de mercado, cujos indicadores foram, respectivamente, o padrão de utilização pela organização dos recursos humanos, financeiros e tecnológicos, as ações voltadas a dispor para a comunidade cursos, resultados de pesquisa e atividades de extensão, e, por fim, as ações voltadas ao relacionamento da instituição com seus alunos e com as organizações concorrentes. Para a caracterização do posicionamento estratégico foi utilizada a tipologia desenvolvida por Miles e Snow (1978), que descreve as estratégias prospectora, analítica, defensiva e reativa. O método adotado foi o estudo de caso, com abordagem descritivo-analítica e predominantemente qualitativa. A pesquisa foi de levantamento, do tipo seccional com avaliação longitudinal, considerando-se a necessidade de identificar o posicionamento estratégico da organização examinada nos períodos anterior e posterior a 1996. A amostra foi composta pelo grupo de dirigentes do nível estratégico da organização. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e consulta de documentos e informativos internos e externos, bem como da legislação que rege o setor, e analisados por meio do uso parcial de técnicas qualitativas como análise de conteúdo e análise documental. Os resultados revelaram que o posicionamento estratégico da organização em estudo no período anterior a 1996 se caracterizava pela implementação de estratégias reativas e defensivas; após a ocorrência da mudança ambiental em questão ele passou a se caracterizar pela implementação de estratégias defensivas e analíticas. Logo o Sistema de Avaliação do Ensino Superior, em particular a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, enquanto mecanismo da avaliação aqui considerada, parece haver atuado como uma pressão ambiental coercitiva, que obrigou a organização focalizada a promover alterações no seu posicionamento estratégico, com vistas a atingir um patamar mínimo de qualidade e assim continuar a sobreviver.

Palavras-chaves: posicionamento estratégico; mudança ambiental; ambiente institucional; ambiente técnico; sistema de avaliação do ensino superior; avaliação das condições de oferta de ensino; instituição de ensino superior curitibana; pressão institucional coercitiva; estratégia organizacional; isomorfismo.

ABSTRACT

The objective of the present investigation was to verify the influence exerted by the implementation of the Higher Education Evaluation System, deriving from the promulgation of the law that sets directions and bases of national education, specially regarding the Evaluation of the Education Provision Conditions in graduate courses, over the strategic positioning of *Faculdades Integradas Curitiba*, located in Curitiba, Brazil, in the period between 1996 and 2002. The evaluation system refered was considered an environmental change of coercive nature and the strategic positioning as one of the organization's practices that may be influenced by such a pressure. Environmental change was verified by analysis of the refered evaluation's factors, such as teaching staff's qualification, professional experience and work conditions, physical structure and installation's adequacy to the courses being offered, and to the didactic-pedagogical project of the organization in study. The strategic positioning was verified by analyzing resource, product and services, and market strategies, and the factors regarded were the human, financial, and technological resource's organizational pattern of utilization, the initiatives aiming at the offer courses, research results, and extended activities to the community, and also initiatives focused on the organization's relation with its clients and with rival organizations. The typology developed by Miles and Snow (1978) was used to characterize the strategic positioning. The referred typology describes strategies as prospectors, defenders, analyzers, and reactors. The method adopted was the case study in a descriptive-analytic and qualitative approach. The research design consisted in a survey, with sectional raising with longitudinal assessment, given the need to identify the strategic positioning of the organization previous to and after 1996. The sample was formed by the members at the strategic level of organization. The data was obtained by means of semi-structured interviews and the study of internal and external informative documents, as well as the legislation that regulates this sector, and was analyzed through qualitative techniques such as content analysis and documental analysis. The results revealed that the strategic positioning of the organization previous to 1996 consisted of the implementation of reactors and defenders strategies; after the environmental change refered, it became characterized by the implementation of defenders and analyzers strategies. Therefore the Higher Education Evaluation System, in particular the Evaluation of the Education Provision Conditions in graduate courses, seems to have acted as a coercive environmental constrait which forced the refered organization to promote alterations in its strategic positioning, aiming at reaching a minimal level of quality so as to continue to survive.

Key words: strategic positioning; environmental change; institutional environment; technical environment; higher education evaluation system; evaluation of the education provision conditions; Curitiba's higher education institution; coercive institutional constrait; organizational strategy; isomorphism.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 80 do século XX, é intensa a discussão sobre como as organizações têm reagido às mudanças que ocorrem no ambiente, com ação cada vez mais rápida e profunda. Segundo Ansoff e McDonnell (1993), a partir das décadas de 50 e 60, ocorreu o aumento da freqüência de ocorrência de mudanças que afetam a organização e o incremento da velocidade com que essas mudanças se difundem. Quase nada escapa à influência desse fenômeno: das questões relacionadas às tecnologias e produtos, àquelas relacionadas a aspectos sociais e políticos.

O maior acesso da população à informação, com o desenvolvimento e a disseminação dos meios de comunicação de massa, em particular, bem como o crescente processo de urbanização, desembocam em mudanças diretamente ligadas à problemática da educação. No Brasil, especialmente o ensino de nível superior não tem ficado livre do efeito dessas transformações. Como apontam Sguissardi e Silva Júnior (1997), a política neo-liberal de redução da participação do Estado nas relações de mercado atingiu também o ensino superior, entre outras formas, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Essa redução veio acompanhada de maior presença da iniciativa privada, com ampliação significativa da oferta de cursos superiores em instituições particulares e a conseqüente transformação da educação superior em um negócio.

Desde então, a relação do Estado com a educação transformou-se significativamente no Brasil. Ao lado de maior desburocratização e desregulamentação no sentido de aumento da oferta de vagas no ensino superior, surgiu uma política governamental de acompanhamento e avaliação da qualidade dos serviços educacionais. Essa avaliação busca ser um processo de aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, constituindo-se numa ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior (SGUISSARDI, 1997).

Concomitante à implantação de mecanismos de avaliação pelo governo, a dimensão empresarial da educação também passou por transformações. Como descreve Schwartzman (1992), no Brasil, como no restante de toda a América Latina, as universidades sempre foram avaliadas por critérios políticos tais como o

nível de politização de alunos e professores e o grau de democratização da sua estrutura, e por critérios de prestígio social dos egressos e qualidade dos empregos por eles conquistados. Nenhum desses critérios estava relacionado diretamente com as questões educacionais ou de pesquisas realizadas nessas instituições. O aumento da oferta de vagas para a graduação no ensino superior privado, em particular, parece haver transformado a questão da legitimação social dessas instituições numa questão estratégica.

A título de ilustração, em 1996 foram efetuadas 1.868.529 matrículas no ensino superior e, em 2002, esse número chegou a 3.479.913, o que representa aumento de 86% no número anual de matrículas. Acompanhando esses dados, o número de instituições brasileiras cresceu 77,5%, enquanto o número de vagas oferecidas cresceu 179%. Tomando-se ainda o ano de 2002, tem-se que das 1.637 instituições de ensino superior (IES), 1.442 eram privadas (88%); das 3.479.913 matrículas, 2.428.258 (69,7%) foram realizadas em instituições privadas; dos 14.399 cursos de nível superior, 9.147 (63,5%) foram ofertados em instituições privadas. Além disso, entre 1995 e 2002, os cursos noturnos privados cresceram 96%, o que sinaliza que o perfil do aluno é o de um trabalhador em busca de qualificação (INEP, 2003). Conforme palavras do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza (SUWWAN, 2002, p. c3), "a ampliação do ensino superior se deve a dois fatores: a melhoria do fluxo no ensino básico e a flexibilização na expansão de vagas permitida pelas avaliações educacionais [...] Hoje, temos um sistema mais homogêneo em termos de qualidade devido às avaliações [institucionais]".

Nesse contexto o processo de avaliação da qualidade dos serviços educacionais implantado pelo governo brasileiro após 1996, buscou estabelecer padrões mínimos de qualidade e possibilitar, por um lado, a homogeneização e a legitimação do sistema e, por outro, suprir a necessidade cada vez maior das IES privadas utilizarem estratégias de mercado diferenciadoras, como forma de enfrentar as diversas forças e pressões existentes no ambiente.

Em termos conceituais, sendo o comportamento estratégico de uma organização resultante do processo de interação com o seu ambiente, acompanhado de um processo de modificação e adaptação de aspectos da sua dinâmica interna (ANSOFF, 1993), supõe-se que a política governamental de

avaliação do ensino superior afeta diretamente o contexto de atuação das IES. Esse ambiente de pressões decorrentes da legislação, que fixa critérios mínimos de qualidade a serem atendidos para que as IES possam continuar a existir, afeta a forma como elas gerenciam suas atividades administrativas e acadêmicas. À luz da teoria institucional, infere-se que essas organizações, na busca por legitimidade, tendem a se adaptar às forças ambientais coercitivas, ocorrendo o fenômeno denominado de isomorfismo.

O processo de avaliação do ensino superior parece caracterizar-se como uma força ambiental coercitiva, de natureza legal, que pressiona tais organizações a adotar estratégias capazes de promover uma adaptação ao ambiente externo. Como afirmam DiMaggio e Powell (1983), organizações de um mesmo campo organizacional tendem a adotar estratégias e estruturas semelhantes, incorporando padrões socialmente aceitos. Esse processo, chamado de isomorfismo, leva a uma situação de homogeneização das práticas organizacionais.

Meyer e Rowan (1977) postulam que as organizações refletem em sua estrutura a realidade institucionalizada e, portanto, respondem às mudanças ambientais e suas limitações. A relação da organização com o ambiente institucional caracteriza-se, assim, pela busca da legitimação social, que se manifesta pelo ajuste da organização às normas e regras socialmente estabelecidas. As organizações, em maior ou menor grau, procuram se adaptar ao seu ambiente institucional, e acabam moldando a sua estrutura e as suas práticas às exigências desse ambiente. Aquelas que desenvolvem uma estrutura formal mais adaptada ao seu ambiente institucional, têm maior chance de alcançar legitimidade e capacidade de sobrevivência.

No entanto, as organizações interpretam o ambiente de forma diferente, possuem recursos diferentes e, com isso, podem adotar estratégias diferentes, como forma de sobreviver dentro do processo de homogeneização caracterizado pelo isomorfismo. Essa busca de diferenciação tem, como contrapartida, a necessidade de legitimação pela sociedade em geral e pelos agentes específicos do ambiente onde elas se inserem (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Isso ocorre porque entre o ambiente e a ação organizacional existem mediadores do processo. Segundo Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (1998, p. 13), "cada organização trabalha com determinada construção mental do ambiente, levada a efeito por pessoas-chaves. Tal evidência, aliada às pressões institucionais

exercidas em seu contexto de referência, estabelece a base sobre a qual ocorrem os processos de mudança organizacional".

Entre as práticas das organizações que podem ser afetadas por esse processo de ajuste ao ambiente institucional destaca-se o posicionamento estratégico. O posicionamento estratégico da organização é a manifestação concreta das suas estratégias, na forma de ações referentes à recursos, produtos, serviços e mercado (STABELL; FJELDSTAD, 1998).

Nesse sentido, a discussão sobre como o Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, influencia no posicionamento estratégico das IES à luz da teoria institucional, mostra-se como importante e efetiva possibilidade de pesquisa. A escolha por focalizar o estudo na influência da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino se deu por ser esta uma ferramenta do sistema de avaliação que está diretamente relacionada à alocação de investimentos e à política de expansão das IES. Os principais aspectos avaliados são a qualificação do corpo docente, a infra-estrutura instalada e a organização didático-pedagógica, que formam a essência dessa faceta do sistema de avaliação (INEP, 2001).

De acordo com as informações previamente apresentadas, um grande crescimento de instituições de ensino superior no Brasil se deu no período de 1996 a 2002, a partir da implantação da nova política de abertura de cursos e do sistema de avaliação do MEC, e com maior intensidade se concentrou nas instituições privadas. Em vista disso, o presente estudo focalizou o contexto das Faculdades Integradas Curitiba, com sede na cidade de Curitiba, PR, adotando-se como parâmetro de análise o período indicado. A escolha desta instituição se deu em função de suas características e peculiaridades, tais como ser uma instituição de ensino superior privada, do tipo faculdade integrada, com existência anterior à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com relevância junto à comunidade local.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da breve discussão acima, realizou-se um estudo para responder o seguinte problema de pesquisa:

Qual a influência da implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, em especial do processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, no posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba, situada na cidade de Curitiba, PR, no período de 1996 a 2002?

1.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é verificar de que modo a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, particularmente o processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, influenciou o posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba, situada na cidade de Curitiba, PR, no período de 1996 a 2002 .

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- identificar o posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba antes de 1996;
- identificar o posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba de 1996 a 2002;
- identificar as ações estratégicas implementadas pelas Faculdades Integradas Curitiba no período de 1996 a 2002, para atender as exigências do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, em especial aquelas relacionadas ao processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação;
- verificar a influência das exigências do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, sobretudo daquelas relacionadas ao processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, no posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba, no período de 1996 a 2002.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A justificativa teórica para a realização deste trabalho encontra-se na sua contribuição para o entendimento da influência de uma força institucional coercitiva

nos processos internos de uma organização de ensino superior, especificamente na definição do seu posicionamento estratégico. As pressões do ambiente sofridas por organizações tornam necessária a execução de estudos que tratam dessa temática, para que se compreenda de que forma elas influenciam o presente e o futuro organizacional. Essas pressões levam as organizações a um isomorfismo, que as condicionam a promover mudanças que nem sempre foram planejadas ou que não podem ser absorvidas adequadamente, colocando-as muitas vezes em situações de crise, sobretudo quando tais mudanças são de natureza estratégica. Além disso, a pesquisa busca contribuir para o esclarecimento do conceito de posicionamento estratégico, por meio da análise de como as escolhas estratégicas em uma instituição de ensino superior são influenciadas pelo contexto no qual estão inseridas, mediante o modo como os seus dirigentes o interpretam (DIMAGGIO; POWELL, 1983; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 1998).

O estudo justifica-se também pela tentativa de analisar os efeitos que mudanças ocorridas no processo de avaliação institucional das IES pelo MEC provocam na definição estratégica desse tipo de organização, e sua relação com as diferentes formas como elas interpretam a realidade e se adaptam a ela. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa junta-se assim a tantas outras elaboradas conforme o mesmo referencial teórico e metodológico aqui adotado, até mesmo em IES, setor que tem passado por grandes transformações e apresentado taxas elevadas de crescimento nos últimos anos. As organizações educacionais possuem características próprias, que as diferenciam das demais organizações: nelas há a exigência de elevado grau de qualificação dos funcionários, e a tecnologia envolvida nos processos refere-se mais ao conhecimento e a habilidade desses funcionários, do que à padronização de operações sistemáticas de produção; além disso, seus objetivos muitas vezes são variados e permeados por certa ambigüidade (BALDRIDGE et al., 1978; MACHADO-DA-SILVA, 1991).

Vale ressaltar que estudos em busca de adequada análise das instituições de ensino superior conforme suas peculiaridades, têm sido realizados em outros países, como os de Blau (1973) e de Hardy (1991). No Brasil há ainda uma forte conotação política nos debates acerca do tema, e são poucas as exceções nas quais se procura analisar o cenário educacional sem esse viés, tais como os trabalhos de Hardy e Fachin (1996), Bertucci (2000) e Andrade Filho e Machado-da-

Silva (2003), estando esse último dentro de problemática semelhante à abordada no presente trabalho.

O estudo justifica-se, ainda, pela importância que as instituições privadas têm hoje na educação de nível superior no Brasil e que o Sistema de Avaliação do Ministério da Educação possui na regulamentação deste mercado. Em termos práticos, há a possibilidade de que ele possa subsidiar o processo de decisão estratégica na instituição focalizada, ao proporcionar maior esclarecimento acerca da pressão que o ambiente exerce na definição do seu posicionamento estratégico. Ao estabelecer que a relação entre organização e ambiente é intermediada pelo modo como os dirigentes interpretam as exigências contextuais, os seus resultados poderão ser úteis, à medida que lhes permitam identificar em que aspectos sua forma de visualizar tais exigências afeta, positiva ou negativamente, a definição das ações estratégicas da organização. Essa questão é relevante, pois se os dirigentes têm consciência da visão de mundo que compartilham entre si, eles estão mais preparados para não deixar que essa visão se torne obsoleta no que se refere às mudanças que ocorrem no ambiente, comprometendo, por conseguinte, o sucesso organizacional (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Portanto, esse estudo busca contribuir para um melhor entendimento das transformações pelas quais o setor educacional de nível superior tem passado nos últimos anos.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. Neste capítulo são definidos o tema e o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa teórica e prática para a sua realização.

O segundo capítulo apresenta a base teórico-empírica que fundamenta este trabalho. Na primeira seção, são expostas discussões sobre o caráter da avaliação do ensino superior no Brasil e um breve histórico. Na seção seguinte, procura-se definir o ambiente, em que são relatadas as principais considerações feitas pelos estudiosos da área, basicamente acerca de dois aspectos: (1) o conceito de ambiente e sua relação com as organizações; (2) o conceito de mudança e os tipos de mudanças organizacionais. Na seqüência se distinguem diversos conceitos de

estratégia dentro do escopo da administração estratégica, abordados com o intuito de se verificar as maneiras pelas quais os dirigentes empresariais reconhecem as mudanças e as pressões ambientais, bem como as necessidades organizacionais, com vistas a elaborarem respostas adequadas ao alcance dos objetivos e metas almejados. Ainda dentro desta seção, se conceitua posicionamento estratégico, bem como se apresenta uma tipologia capaz de permitir a qualificação dos seus diferentes padrões.

No terceiro capítulo, são explicados os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação empírica. Nesta parte, são formuladas as perguntas de pesquisa, identificadas as variáveis e sua definição constitutiva e operacional, o delineamento metodológico adotado, a população e a amostra, além do instrumento e técnicas usados para a coleta e o tratamento dos dados. São também especificadas as facilidades e dificuldades encontradas no processo de coleta de dados e apontadas algumas limitações do estudo.

No quarto capítulo, é feita a apresentação e a análise dos dados coletados, iniciando-se pela descrição e análise dos principais indicadores da expansão do ensino superior no Brasil de 1962 a 2002, tais como número de IES, quantidade anual de matrículas, quantidade anual de ingressos e de concluintes e formação do corpo docente. Em seguida, as análises são focadas no período de 1990 a 2002, comparando-se dados do Brasil, da Região Sul e do Estado do Paraná, em função dos referenciais do estudo. Na segunda seção do capítulo, se analisa a legislação que rege o ensino superior no Brasil, comparando-se os períodos anterior e posterior a 1996. É dada ênfase especial à Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, com descrição de seus procedimentos em virtude do problema de pesquisa a ser respondido. Por fim, se descreve o caso em estudo, iniciando-se por um breve histórico, passando-se para a descrição dos parâmetros pertinentes à Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, finalizando com a identificação do posicionamento estratégico da instituição nos períodos definidos para a pesquisa. Em cada período são analisados os principais objetivos e políticas organizacionais, bem como as estratégias de recursos, de produto e de mercado adotadas no período, e que caracterizam o seu posicionamento estratégico.

No capítulo cinco encerra-se a dissertação com as principais conclusões do estudo e recomendações para a realização de pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

As mudanças ocorridas no contexto crescentemente globalizado no qual estão inseridas as organizações, têm colocado a questão da sobrevivência organizacional no centro das atenções. Logo a análise do ambiente e de suas pressões sobre os processos organizacionais apresenta-se como crucial para o entendimento dos fatores que garantem a competitividade e a sobrevivência das organizações.

Este estudo tem por finalidade analisar como uma pressão ambiental, caracterizada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior do MEC, influencia na definição do posicionamento estratégico de uma organização educacional. Deste modo se desenvolve, a seguir, o quadro teórico de referência que forneceu sustentabilidade à pesquisa, dividindo-o em três seções: caracterização do Sistema de Avaliação do Ensino Superior; análise do contexto ambiental à luz da teoria institucional; apresentação de algumas perspectivas sobre estratégia e definição de posicionamento estratégico.

2.1 O SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento do processo de avaliação da educação superior no Brasil ocorreu basicamente por dois caminhos: pela implantação do sistema de autorização e de reconhecimento de cursos de graduação e pelo credenciamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da Lei 4.024/61, da Lei 5.540/68 e do Decreto-Lei 464/69 (BAHIA SILVA, 2000). É, portanto, um processo com cerca de 40 anos de existência, desencadeado em meio a profundas turbulências e transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no país.

No que se refere à avaliação do ensino superior em geral, Bahia Silva (2000) ressalta que o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), implantado no início da década de 80 do século passado, foi a primeira iniciativa concreta. Este programa gerou uma série de debates e de discussões em seminários nacionais e internacionais, que apontaram para a necessidade de enfocar os processos de auto-avaliação como ação oficial, institucionalizados pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Voltado basicamente para as universidades públicas federais e estaduais, o PAIUB foi incorporado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC; porém recebeu apoio financeiro desta entidade somente até a promulgação da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995). Esta lei estabelecia a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação pelo Conselho Nacional de Educação, subsidiada por avaliações, entre as quais um exame nacional a ser gradativamente aplicado a todos os alunos em fase de conclusão de curso, chamado Exame Nacional de Cursos (ENC) e popularmente conhecido como Provão (INEP, 2001).

Desencadeou-se, a partir da promulgação dessa lei, uma discussão em torno da construção do processo avaliativo e sob qual enfoque ele deveria ser conduzido. Representantes do MEC entendiam que a avaliação era um instrumento de melhoria da qualidade do ensino superior, mas que o Exame Nacional de Cursos enfocava apenas o aspecto do ensino-aprendizagem e que outros importantes aspectos do ensino de graduação também deveriam ser avaliados.

Foi então editado o Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo os mecanismos de avaliação dos cursos e das IES que, além do exame nacional e de um censo educacional anual, incluíam uma avaliação *in loco* das condições em que os cursos eram ofertados, e que desde a sua implantação, tem sido empregada para fins de autorização de abertura de novos cursos, reconhecimento e renovação de cursos já em funcionamento. Tal avaliação é composta pela análise de um conjunto significativo de informações referentes ao curso e à IES avaliada, e que estão organizadas em níveis hierárquicos denominados dimensões, categorias de análise, indicadores e itens a serem avaliados. As três dimensões fundamentais, e que englobam os dados e informações sobre o curso avaliado, são: (1) corpo docente; (2) organização didático-pedagógica do curso; (3) instalações (INEP, 2002).

Cada uma destas dimensões desdobra-se em categorias de análise, também organizadas em três níveis, de acordo com as características consideradas mais pertinentes para o processo de avaliação. Para a dimensão corpo docente, as categorias de análise são a formação acadêmica e profissional, as condições de trabalho e a atuação acadêmica e profissional. Já a dimensão organização didático-pedagógica é formada pelas categorias de análise administração acadêmica, projeto

do curso e atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação. Por fim, a dimensão instalações é composta pelas categorias de análise instalações gerais, biblioteca e instalações e laboratórios específicos. Cada uma das categorias de análise desdobram-se em indicadores, e estes em itens a serem avaliados (INEP, 2002).

O primeiro Exame Nacional de Cursos ocorreu em novembro de 1996, envolvendo inicialmente as áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em seguida, a SESu iniciou a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino. Em dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que consolidou a filosofia de avaliação regular do sistema de ensino pela União, reiterando o princípio da necessidade de renovação periódica do reconhecimento dos cursos e do credenciamento das instituições de educação superior (INEP, 2001).

A partir daí, o foco governamental no que concerne à avaliação do ensino superior mudou de forma significativa. Segundo Bahia Silva (2000), o MEC passou a buscar um padrão de qualidade nacional, o que era conflitante com a filosofia do PAIUB, que criou um padrão de qualidade com base na história e nas características de cada IES, por meio de projetos próprios de avaliação.

Nesse sentido, como afirma Dias Sobrinho (2000), com a crescente demanda por educação superior e a escassez de oferta em instituições públicas, o governo passou a incentivar a abertura de instituições privadas centradas no lucro. Para garantir níveis mínimos de qualidade, a política de avaliação do MEC tornou-se fortemente marcada pela idéia de fiscalização e punição, além de integralmente baseada em disposições legais.

A avaliação envolve os aspectos dinâmicos e formais da instituição. Ela tem por objetivo alcançar melhores condições para a tomada de decisão e para a definição do planejamento, disponibilizando informações adequadas para subsidiar a solução de problemas ligados à sobrevivência e ao desenvolvimento institucional. No entanto, segundo Ristoff (1994), avaliar a instituição tem, além de outros objetivos, o de firmar valores institucionais, ou seja, o de consolidar as diretrizes norteadoras das ações acadêmicas.

Conforme Bahia Silva (2000), a legislação atual apresenta os dispositivos referentes à avaliação a seguir.

- Lei 9131/95: define algumas orientações para avaliações periódicas de instituições e cursos, e indica a utilização dos resultados das avaliações para estímulo à melhoria da qualidade de ensino.
- Lei 9394/96: pelo artigo 9º, inciso VII, cabe à União assegurar o processo nacional de avaliação das IES, em cooperação com outras instâncias administrativas; o inciso IX determina à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das IES e os estabelecimentos do sistema federal de ensino. O artigo 46 implementa o reconhecimento e o credenciamento com prazos limitados, devendo ser renovados periodicamente, e o artigo 54 reforça a idéia de avaliação a ser exercida pelo poder público, ao abordar a extensão da autonomia.
- Decreto 2026/96: regulamenta dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e indica três níveis componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior: (1) avaliação do sistema com base em taxas de escolarização bruta e líquida, de disponibilização e utilização de vagas para ingresso, de evasão e de produtividade, de relação média de alunos e docentes, entre outras; (2) avaliação das IES nas dimensões da administração geral, da administração acadêmica, da integração social, da produção científica, cultural e tecnológica; e, por fim, (3) a dimensão dos cursos, por meio da avaliação da organização didático-pedagógica, da qualificação do corpo docente, dos resultados do Exame Nacional de Cursos e de outros indicadores gerais definidos pelas comissões de especialistas.

Com a estruturação de todo o sistema de avaliação do ensino superior, o MEC passa a promover sistematicamente alterações, visando ao aprimoramento do processo. Em 2001, institui novos critérios para a atribuição de conceitos às IES e aos alunos por meio do Exame Nacional de Cursos, na busca de um modo de retratar com mais clareza a realidade dos cursos de graduação, sem perder a capacidade de distinguir os cursos com melhor e pior desempenho, visto que os resultados são apresentados em termos relativos (INEP, 2001).

Essa alteração está respaldada pelo Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, que apresenta o Sistema de Avaliação da Educação Superior (INEP, 2001, p. 11), composto da seguinte forma:

"I – Avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação.
II – Avaliação institucional do desempenho individual das IES, considerando, pelo menos, os seguintes itens:
a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
b) plano de desenvolvimento institucional;
c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
g) programas e ações de integração social;
h) produção científica, tecnológica e cultural;
i) condições de trabalho e qualificação docente;
j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
l) os resultados de avaliações anteriores coordenadas pelo MEC.
III – Avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.
Parágrafo 1º - A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:
I – organização didático-pedagógica;
II – corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
III – adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso;
IV – bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.
Parágrafo 2º - As avaliações passam a ser realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, e subsidiarão os processos de recredenciamento de IES e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores".

A configuração do novo quadro legislativo trouxe em si algumas mudanças significativas em relação àquela estabelecida pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), que organizava o sistema de educação superior no Brasil até aquele momento. Destacam-se duas delas: (1) a implantação da obrigatoriedade de renovação dos processos de credenciamento, aumentando o caráter fiscalizatório e punitivo; e (2) a flexibilização do processo de abertura de novos cursos, em especial com a criação de uma nova modalidade de instituição de ensino superior, o centro universitário, voltado exclusivamente para o ensino, sem a obrigatoriedade de desenvolver atividades de pesquisa, porém com autonomia para criar, definir a forma de organização, estabelecer número de vagas e extinguir cursos superiores (SOUZA; SILVA, 1997).

Ao apresentar suas experiências de implantação de processos de avaliação institucional em diversos países, inclusive no Brasil, Tenório (1994) expõe a maneira

como a avaliação institucional está presente no ambiente, e por quais aspectos pressiona as instituições de ensino superior no sentido de atender as suas demandas. O autor deixa claro que o processo de avaliação institucional vai além da questão do ensino/aprendizagem e inclui como elementos fundamentais o contexto histórico e o contexto regional. Ele apresenta sucintamente a implantação de processos de avaliação do sistema de ensino superior em dois países recém saídos de um processo de colonização, em uma região produtora de produtos primários de um país da América Central, voltada para a exportação de abacaxis e bananas, em um país do altiplano andino e, por fim, no Brasil.

No caso dos países recém libertados, um fator importante foi o fato de que a estrutura imposta pelo colonizador já nascia como referencial negativo; mas a construção de um novo sistema de ensino passava pela análise da herança do período colonial. Dessa experiência, Tenório (1994) ressalta a importância de analisar o contexto histórico em que a instituição se encontra.

Por outro lado, na experiência do país centro-americano, é apontado o aspecto sócio-econômico como determinante na elaboração do sistema, visto que o centro universitário em exame tinha como preocupação o processo produtivo agro-exportador da região, do qual dependia toda a sociedade local e, por conseguinte, o seu próprio espaço institucional.

Na experiência do país latino-americano um novo elemento pode ser percebido: o contexto político em sentido amplo. Tenório (1994) observa que no sistema de avaliação lá desenvolvido, não estavam previstos os espaços onde os movimentos políticos guerrilheiros possuíam atuação forte. O modelo não previa a ida aos espaços e nem estabelecia como indicador a necessidade de se ter contato com a zona da guerrilha, para saber se as pessoas envolvidas no processo de avaliação estavam dando retorno ou colaborando com o processo. Mesmo não estando previsto, o autor declara que se sabia que na região onde a guerrilha tinha o controle, a ação dos profissionais ligados à extensão rural era muito mais eficaz do que naquelas regiões onde o governo tinha o controle da situação.

Na experiência brasileira, além dos elementos histórico, sócio-econômico e político que, segundo Tenório (1994), já haviam sido incorporados ao modelo desenvolvido por ele e sua equipe, foi considerada a influência da cultura, mais especificamente da cultura técnica. Segundo ele, da mesma forma que há uma

cultura técnica nas organizações, existe uma cultura técnica nas instituições de ensino. Essa cultura técnica pode influenciar o processo de avaliação institucional, pelo fato de que há grupos que se sobressaem e que, de certa forma, orientam os resultados das instituições. Se determinada área de conhecimento de uma instituição de ensino tem legitimidade junto à sociedade onde atua, a cultura técnica dessa área deve predominar, contribuindo ou não para o sucesso da instituição como um todo.

Com base nessas experiências, Tenório (1994) formula a sua definição de avaliação institucional. Para ele, a avaliação institucional é o mecanismo de proporcionar à sociedade informações confiáveis e evidências adequadas da efetividade do desempenho institucional. Esse processo deve propiciar o fortalecimento do exercício das funções estratégicas, apontando elementos de previsão sobre problemas de responsabilidades, e ainda facilitar o exercício de análises críticas e a retrospectiva da pertinência e da efetividade das ações executadas.

Considerando-se que a avaliação institucional é um mecanismo social de mensuração e de qualificação do desempenho da instituição de ensino superior, ela pode ser considerada uma força do ambiente capaz de pressionar tal tipo de organização a efetuar mudanças em suas políticas e planos. Cabe, então, abordar os conceitos de ambiente e de mudança ambiental, com o objetivo de entender a sua relação com as organizações.

2.2 AMBIENTE E MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Nos estudos atuais sobre o tema é consenso que o ambiente influencia a organização, sendo que há posições controversas sobre a natureza e a forma dessa influência. Porém, numa retrospectiva histórica das diversas escolas de administração, nota-se que a influência do ambiente na decisão dos rumos a serem tomados pela organização nem sempre foi considerada. Morgan (1996) demonstra que a tônica, no passado, recaía sobre o planejamento interno e o aperfeiçoamento do processo de produção, e que a organização era vista como um sistema fechado. A partir do momento em que ela passou a ser vista como um sistema aberto, que

promove trocas significativas com o exterior, o ambiente começou a receber importância nos estudos organizacionais.

2.2.1 O Conceito de Ambiente e sua Relação com a Organização

Os aspectos externos à organização e que afetam o seu modo de operar e de se desenvolver, tais como leis e normas reguladoras, a estrutura sócio-econômica, a situação demográfica da comunidade, a capacidade de obtenção de recursos, outras organizações, o contexto político, além de condições naturais como clima e geografia, são considerados, nos dias atuais, como parte do ambiente (HALL, 1984; ANDREWS, 1991).

Essa gama de aspectos pode ser classificada em duas grandes categorias: uma de natureza técnico-operacional, como as forças de mercado constituídas pelas organizações que competem por recursos, o grau de facilidade de entrada e saída da indústria, a tecnologia e a estrutura de custos; outra de natureza mais institucional, como os arranjos políticos, legais e sociais, interesses e informações, que estruturam as relações da organização com o público (BARON, 1995). Hatch (1997) caracteriza os fatores ambientais em três categorias mais abrangentes: (1) o ambiente geral, composto pelo campo social, cultural, legal, político, econômico, tecnológico e físico; (2) as redes interorganizacionais, formadas pelos grupos sociais ou organizações, tais como consumidores, sindicatos e agências reguladoras, que tentam, por meio de pressão política, social e econômica, exercer influência nas atividades de outras organizações; e (3) o ambiente internacional ou global, caracterizado por forças que vão além das fronteiras das nações.

A partir da década de 60 do século anterior, ocorre uma mudança no entendimento da relação do ambiente com a organização. A partir do surgimento da teoria dos sistemas e da teoria contingencial, torna-se preocupação fundamental dos pesquisadores examinar a combinação entre fatores estruturais internos e condições externas como promotora da estabilidade e do crescimento das organizações (MORGAN, 1996).

Porém essa visão do ambiente não é homogênea. Burrell e Morgan (1994) descrevem as dimensões subjetiva e objetiva, e as consideram como marco divisório das visões realista e nominalista do ambiente. Na visão realista, o ambiente é visto

como concreto e tangível. O mundo social existe independente da participação do indivíduo. Na visão nominalista, o ambiente é constituído de nomes, conceitos e rótulos utilizados para estruturar a realidade. Essas duas visões são explicadas como extremos de um *continuum*, isto é, são visões dependentes e entre elas aparecem visões intermediárias.

Nesse contexto, Giddens (1989) estabelece uma abordagem com o objetivo de superar o que ele chama de visão naturalística e objetivismo. Para tanto o autor explora o conceito de estruturação.

A partir da crítica do Funcionalismo e do Estruturalismo, Giddens (1989) rejeita o dualismo entre indivíduo e sociedade imposto por essas visões precedentes, e adota o que considera ser uma dualidade entre agência e estrutura. Conforme o que ele denomina de teoria da estruturação, nem a experiência individual isolada, nem a forma de totalidade social são o domínio básico do estudo das sociedades, mas as práticas sociais ao longo do tempo e do espaço.

Giddens (1989) considera que a estrutura social é restritiva à ação dos indivíduos. Porém estrutura e indivíduo, por meio de sua ação, são dimensões em permanente interação complementar. A estrutura se manifesta por meio das regras que definem as condutas e práticas sociais (coerção) e pelos recursos que disponibiliza aos indivíduos e que permitem a sua ação (facilitação). Para Giddens (1989, p. 20) "a constituição de agentes e estruturas não são dois conjuntos de fenômenos dados independentemente – um dualismo -, mas representam uma dualidade [....]. De acordo com a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais de sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam". Nesta perspectiva, as relações entre organização e ambiente tornam-se mutuamente dependentes. Essas relações de dependência influenciam o grau de autonomia da organização no ambiente e a forma como ela responde às forças ambientais que a pressionam.

Ranson, Hinings e Greenwood (1980) corroboram essa perspectiva ao considerarem que a mera distinção entre estruturas formais (regras e procedimentos) e estruturas informais (processos de interação) é inútil, pois traz de forma implícita e incorreta a idéia de que a estrutura determina a ação. Segundo os autores, o impasse gerado por esse contraste infrutífero pode ser superado pela concepção da estrutura como um instrumento de controle complexo,

sucessivamente produzido e recriado pela ação e que, ao mesmo tempo, modela essa ação. Em suma, eles consideram que as estruturas são constituídas e constitutivas da ação social.

Outros autores também propõem a superação da dicotomia entre a visão realista e a visão nominalista do ambiente. Wilson (1992), por exemplo, agrupa os diversos conceitos de ambiente em três categorias. Na primeira delas, o ambiente é considerado como um fato objetivo, externo, independente e tangível, que pode ser definido e descrito, pois se baseia no reconhecimento da realidade preexistente. Na segunda, o ambiente é visto como um fato subjetivo e, nesse sentido, sua compreensão só pode se dar por meio das interpretações subjetivas empreendidas pelos indivíduos, considerando-se que a realidade não pode ser definida de forma apriorística. Por fim, o autor considera uma terceira categoria, em que o ambiente não sofre determinação nem objetiva e nem subjetiva, mas é construído ou ordenado pelos indivíduos, ao mesmo tempo que os influencia, sendo recriado e redefinido por eles.

Dentro dessa perspectiva, é abandonada a idéia de que as organizações são entidades dotadas de uma dimensão concreta e material, e que embora estejam inseridas num ambiente real e material que integra as visões subjetiva e objetiva da realidade, tenham dentro dele um espaço privilegiado. Para Smircich e Stubbart (1985) é o processo de construção social e de interação entre os indivíduos o responsável pela gênese do ambiente, e não a simples percepção que os atores organizacionais têm dele.

Ressaltando a interdependência do ambiente e da organização, Scott (1992, p. 149) aponta que ao mesmo tempo que o ambiente exerce influência nas organizações, estas também modificam e selecionam o ambiente, pois "a percepção que os participantes têm do ambiente em conjunto com as estruturas de atenção da organização, resulta em ambientes ordenados [*enacted environments*], que são produtos tanto das características ambientais como dos sistemas de informação organizacionais. O ambiente afeta os resultados organizacionais, que, em troca, afetam as percepções e decisões subseqüentes".

Tendo em vista que o ambiente é resultado do processo de construção social e de interação entre os indivíduos, faz-se necessário explicar de que modo

esse processo torna-se objetivo e, ao mesmo tempo, carregado de significados para os indivíduos em interação.

Para Berger e Luckmann (1989, p. 35) "a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente". Logo a existência de uma ordem social se deve à capacidade humana de institucionalização. Por institucionalização eles entendem o processo no qual padrões de ação são criados a partir da tipificação de atores e de modos de agir, construindo o mundo social por meio da relação de três momentos distintos.

No primeiro momento ocorre o processo de exteriorização, no qual a ação humana constrói a realidade social por meio da atividade diária e sua conseqüente rotinização. Num segundo momento ocorre a institucionalização da rotina, chamada pelos autores de objetivação. A realidade social torna-se objetiva, pois ela possui uma história que antecede o indivíduo. As instituições que influenciam os indivíduos são percebidas por eles como objetivas; porém essa objetividade é construída e produzida pelo homem. Por fim, o mundo objetivo passa a ter sentido para o indivíduo, ao se tornar subjetivamente dotado de significado por meio da socialização, processo ao qual Berger e Luckmann (1989) denominam internalização.

Com base nessa abordagem, Meyer e Rowan (1977) desenvolvem uma concepção de ambiente. Segundo os autores, o ambiente pode ser descrito como um sistema de regras, crenças e valores institucionalizados, que geram formas organizacionais racionais. Nesse contexto se desenvolvem os mitos racionais ou crenças difundidas socialmente por meio da institucionalização e que se expressam em padrões de comportamento para a consecução de objetivos. A reprodução desses padrões é condição para a legitimação da organização no ambiente.

Esse conjunto de regras institucionalizadas leva as organizações, muitas vezes, a adotarem formas de ação contrárias a critérios objetivos de eficiência, em virtude de buscarem obter legitimidade social que incremente sua capacidade de sobrevivência. Resulta daí que a capacidade de adaptação às exigências técnicas e financeiras, bem como a necessidade de conformação aos aspectos normativos de legitimidade, influencia diretamente a capacidade de sobrevivência e de sucesso da organização (MEYER; ROWAN, 1977; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1994).

Como a necessidade de legitimação da organização faz parte do seu processo de relação com o ambiente, pode-se distinguir duas dimensões do ambiente nas quais ela está inserida. De acordo com Scott (1992), o ambiente pode ser dividido em ambiente técnico e ambiente institucional. O ambiente técnico é o espaço da competição por recursos, e constitui-se dos elementos capazes de atender as necessidades materiais da organização na sua relação de dependência com o ambiente. Por meio da busca da eficiência na produção e de sua posição no mercado, a organização busca otimizar seu potencial competitivo. Logo há duas perspectivas pelas quais se pode enfocar o ambiente técnico: como fonte e espaço de armazenagem de recursos, ou como fonte de informações significativas para a melhoria das condições de eficiência na produção, tais como novas tecnologias, novas técnicas de produção e formas de relacionamento com outras organizações. A primeira enfoca a relação de dependência a que a organização está submetida; a segunda, o nível de incerteza com o qual a organização tem de conviver.

O ambiente institucional tem como característica a busca pela legitimação social, que ocorre pela conformidade da organização às normas e regras socialmente estabelecidas e compartilhadas e que dão sustentação às suas ações. Tanto o ambiente técnico como o ambiente institucional provocam o surgimento de formas organizacionais racionais e, portanto, devem ser levados igualmente em consideração ao analisar-se o contexto no qual determinada organização está envolvida. Segundo Scott (1992), todas as organizações sofrem influência tanto do ambiente técnico quanto do ambiente institucional, visto que ambos são dimensões diferentes, ao longo das quais o ambiente varia.

Powell (1991) é ainda mais enfático ao afirmar que essas dimensões do ambiente são facetas de um mesmo fenômeno e que a existência das condições de um ambiente não exclui a existência do outro. Daí decorre que o processo de institucionalização é marcado por diferenças de grau, variando conforme as particularidades históricas e temporais. Para o autor a diferenciação entre ambiente técnico e ambiente institucional é oriunda de uma formulação analítica e não pode ser confundida com o problema empírico.

Para Scott (1992) as organizações são afetadas no seu grau de dependência em três dimensões: (1) abundância/escassez de recursos; (2) concentração/dispersão na distribuição dos recursos; e, por fim, (3)

coordenação/não-coordenação das ações organizacionais. Nesse sentido, o grau de dependência da organização será tanto maior, quanto maior for a escassez de recursos e a sua concentração e coordenação nas mãos de poucas instituições.

No que diz respeito à incerteza, Scott (1992) argumenta que a organização está sob influência das seguintes dimensões: (1) homogeneidade/heterogeneidade, ou similaridade entre as organizações; (2) estabilidade/variabilidade das mudanças enfrentadas pela organização; (3) segurança/ameaça, ou vulnerabilidade da organização; (4) interconexão/isolamento das relações entre as organizações. Assim, um ambiente com elevado grau de heterogeneidade e de instabilidade, mais ameaçador e interconectado, aumenta o nível de incerteza ao qual a organização está exposta.

Portanto a perspectiva institucional permite um entendimento mais aprofundado do ambiente ao incorporar, aos aspectos políticos e econômicos peculiares ao ambiente técnico, as dimensões socioculturais. A sua ênfase recai sobre os sistemas simbólicos, como construções cognitivas, regras normativas e processos regulativos, que afetam diretamente a formação e o funcionamento dos comportamentos sociais, que, em função de condições determinadas pelo tempo e pelo espaço, influenciam, por sua vez, a forma, o funcionamento e a legitimidade das organizações (SCOTT, 1992, 1995).

Scott (1995) utiliza, ainda, os aspectos relacionados à fonte de submissão e de legitimidade existentes, os mecanismos institucionais e a lógica subjacente a esses mecanismos para a delimitação do ambiente. Tal delimitação considera a existência de um ambiente regulativo, baseado na obediência e na submissão dos atores sociais às regras, leis e sanções decorrentes do não cumprimento de suas exigências, cuja lógica é instrumental-racional. Nessa faceta do ambiente predomina a constituição legalmente sancionada e o mecanismo institucional que a orienta é coercitivo.

Também é possível distinguir um ambiente normativo, ou aquele no qual a legitimação se dá por meio da moral e a base de submissão é a obrigação social. Essa faceta segue a lógica da conformidade a padrões e normas estabelecidos e o mecanismo institucional é o normativo.

Por fim, Scott (1995) identifica um ambiente cognitivo, que segue uma lógica de ação proveniente da difusão e da aceitação social de conhecimentos por meio da

cultura. A sua ênfase está na identidade cultural e social, ou seja, na "nossa concepção de como somos e de quais formas de ação têm sentido para nós em dada situação" (SCOTT, 1995, p. 44). A base de submissão é o conhecimento desses padrões sociais e culturais, a legitimidade se dá pela internalização da cultura e o mecanismo institucional é o mimético. Assim o autor distingue facetas do ambiente institucional, visto que os padrões culturais e sociais variam entre sociedades e, também, entre diversos campos e setores organizacionais.

Segundo Meyer e Rowan (1977) as organizações, em maior ou menor grau, procuram entrar em conformidade com o seu ambiente institucional, e acabam moldando a sua própria estrutura formal a esse ambiente. Eles afirmam que as organizações que incorporam uma estrutura formal mais adaptada ao seu ambiente institucional, alcançam maior legitimação e capacidade de sobrevivência. Ao estudarem o contexto de atuação de instituições de ensino superior, por exemplo, alguns autores consideram que esse tipo de organização enfatiza, em sua forma de operar, o ambiente institucional. Isso se dá em função de que o primeiro critério de avaliação desse tipo de organização não é a sua efetiva produção para o mercado competitivo, mas a sua capacidade de adequar a sua forma e os seus processos organizacionais às forças sociais que a pressionam (SCOTT, 1992; CRUBELLATE; MACHADO-DA-SILVA, 1998).

Portanto, nesta concepção de ambiente, está subjacente a idéia de que as pressões ambientais influenciam as organizações e imprimem à elas a necessidade de adaptação e de ajuste. Essa necessidade de mudança afeta as práticas de organizações inseridas em um mesmo campo organizacional, tornando-as cada vez mais homogêneas e isomórficas, com o objetivo de alcançar legitimidade institucional.

Conforme DiMaggio e Powell (1983), o contexto de incertezas ambientais pode levar algumas organizações a buscar um grau maior de estabilidade por meio da imitação de estratégias de sucesso de outras organizações, caracterizando um isomorfismo mimético. De outra forma, em virtude do grau de profissionalização de uma dada atividade organizacional, ocorre o desenvolvimento e a difusão de normas de comportamento e atuação, caracterizando a ocorrência do isomorfismo normativo. Por outro lado, o Estado e as instituições governamentais, as organizações em geral, bem como as expectativas culturais da sociedade, impõem

regras formais e informais, que forçam organizações sob dependência desse ambiente a adotarem estratégias similares, caracterizando um isomorfismo coercitivo.

Nesse contexto, as mudanças na legislação podem ser consideradas um tipo de pressão isomórfica coercitiva. Tolbert e Zucker (1983) apontam diferenças na forma de adoção das mudanças legislativas, em função da possibilidade de não haver consenso sobre os valores trazidos pela referida mudança, gerando resistências à sua adoção. Daí a importância de se observar aspectos culturais e sociais que suportam a nova lei, que dão legitimidade e pressionam as organizações a adotarem as novas determinações. Partindo desse pressuposto, os autores identificam dois tipos de organizações que aderem de maneira diferente às mudanças legislativas: (1) os primeiros adotantes, que, em geral, buscam resolver problemas de ordem interna; e (2) os adotantes tardios, cujo objetivo é resgatar a legitimidade por meio da adequação às novas regras sociais.

Cabe ressaltar que as pressões isomórficas exercidas pelo ambiente, não fazem desaparecer as exigências de competitividade, nem a capacidade de ação e reação das organizações em busca de controle das condições necessárias para defenderem seus interesses (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993, 1996). Meyer e Rowan (1977) argumentam que a ocorrência dessa possibilidade de ação e reação se dá quando organizações poderosas são capazes de interferir em sua rede de relacionamentos, adaptando-as às suas necessidades e interesses, ou, ainda, influenciando a sociedade no sentido de procurar transformar suas metas e objetivos em novas regras institucionais.

Considerando-se, então, que a relação entre o ambiente e a organização é importante para este estudo, apresenta-se a seguir a abordagem da mudança organizacional, com vistas a entender de que forma ela ocorre.

2.2.2 O Fenômeno da Mudança Organizacional

A mudança é um tema sempre presente quando se trata de estudar as relações dos homens com o ambiente em que vivem. Nos estudos organizacionais este tema se apresenta sobretudo nas discussões sobre a sobrevivência das organizações. Para Morgan (1996) a sobrevivência só pode ser possível à medida

que a organização perceba a sua relação de interdependência sistêmica com o ambiente, bem como as suas conseqüências futuras, posto ser esta uma dimensão importante da estratégia organizacional.

Morgan (1996) ressalta que apesar de a estratégia ser considerada por muitos estudiosos como resultado de um comando explícito e consciente de direcionamento do desenvolvimento da organização, esse desenvolvimento não pode ser visto como fruto de um processo unilateral. O processo de mudança deve ser vislumbrado como resultado de complexos padrões de conectividade entre as ações dos indivíduos, das organizações isoladamente e do ambiente. Mudanças podem ser originadas tanto da ação deliberada da organização em estabelecer ou restabelecer estruturas, sistemas e procedimentos na busca por estabilidade, como podem advir de seqüências de ajustamentos que a vão conduzindo num processo de evolução.

Nesse sentido, as mudanças organizacionais podem ocorrer em diversos níveis e de diversas formas, e as perspectivas de análise podem ser de natureza diferente. Sempre levando em conta a mudança ambiental como fonte de referência para a mudança organizacional, esta pode ser de natureza estrutural ou estratégica, por exemplo. A análise da mudança estrutural concentra-se nas variações ocorridas na divisão de tarefas, na formulação de regras e procedimentos e na prescrição de autoridade. Por outro lado, a análise da mudança estratégica centra-se nas variações dos padrões de ação referentes à disposição de recursos, à oferta de produtos e serviços e à forma de relacionamento da organização com o ambiente externo (OLIVEIRA, 1998).

Dentro dessa linha de abordagem, Hinings e Greenwood (1989, p. 4) partem do conceito de arquétipo organizacional, ou seja, "uma composição particular de idéias, crenças e valores conectados a estruturas e sistemas". Os autores distinguem quatro formas de mudança de arquétipos: (1) a inércia, na qual a mudança, se ocorrer, é apenas um ajuste formal na estrutura, que se mantém similar e coerente com a estrutura anterior; (2) a excursão abortada, em que, apesar de visualizar um novo arquétipo ainda embrionário, a organização não possui força suficiente para empreender a mudança e alcançá-lo; (3) a reorientação, que é o movimento de um arquétipo para outro; e, por fim, (4) as excursões não-resolvidas,

nas quais há uma competição entre esquemas interpretativos, sem que algum deles tenha força suficiente para se impor aos outros.

Segundo Hinings e Greenwood (1989), a forma mais comum de progressão organizacional para alcançar coerência arquetípica são os ajustes estruturais, baseados no caminho inercial, em detrimento da transformação ou reorientação. Eles argumentam que a estrutura de uma organização limita a percepção dos dirigentes quanto à necessidade de mudança perante à novas configurações do ambiente, bem como os valores com os quais essa necessidade é avaliada.

Mesmo que a organização reconheça a necessidade de reorientação, ela está condicionada por cálculos de custos e benefícios. O enrijecimento da estrutura organizacional ocorre, assim, em decorrência do fato de que as possibilidades de soluções que são aceitas pelos membros da organização, estão permeadas pela hegemonia das idéias prevalecentes e da lógica do cumprimento de tarefas. Para Hinings e Greenwood (1989) essas são as razões que geram na organização o que eles chamam de inércia da estrutura.

Porém inércia e reorientação não são fenômenos excludentes. Em outras palavras, fazem parte de um processo dinâmico, que combina tanto estabilidade quanto transformação. Segundo Hinings e Greenwood (1989, pp. 43-44), "para entender tanto a estabilidade quanto a mudança é necessário examinar como o contexto organizacional e os processos e ajustes organizacionais internos se interpenetram [....]. Há uma constante interação entre as características internas e externas das organizações."

Essa dinâmica é a combinação de cinco elementos: (1) limites situacionais, que são inerentes ao contexto organizacional; (2) esquemas interpretativos, formados pelos valores e crenças compartilhados pelos membros da organização; (3) interesse, ou seja, o grau de motivação para aumentar ou manter recursos valiosos e escassos; (4) dependências de poder, que se traduzem nas formas de resolução de conflitos e de ajustes de interesses; e, por fim, (5) a capacidade organizacional, ou seja, as competências e habilidades que possibilitam à organização ser produtiva.

Nesse sentido, o conceito de arquétipo organizacional elaborado por Hinings e Greenwood (1989) pode ser mais bem entendido como sendo o agrupamento entre estrutura, processos e esquemas interpretativos. Os esquemas interpretativos

são, segundo Machado-da-Silva e Fonseca (1993, p. 151), "os pressupostos resultantes da elaboração e arquivamento mental de percepções de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, de eventos e comportamentos apresentados pelos agentes em diversas situações".

Hinings e Greenwood (1989, p. 19, grifo no original) ressaltam que os processos de ajuste ou reorientação organizacional passam por essas três dimensões e enfatizam que existem esquemas interpretativos para cada organização, sendo sua influência percebida em três aspectos: "(a) o **domínio apropriado de operações**, ou seja, a natureza ampla dos propósitos ou da missão organizacional; (b) os apropriados **princípios para organizar**; e (c) o **critério de avaliação** a ser usado **dentro** da organização para avaliar o desempenho organizacional".

Utilizando os conceitos acima abordados, Laughlin (1991) define a organização como uma combinação dinâmica de arquétipos, subsistemas e esquemas interpretativos. Os subsistemas referem-se às dimensões mais tangíveis das organizações, tais como pessoas, instalações físicas, máquinas e equipamentos, bem como o comportamento e a natureza desses elementos; o arquétipo e os esquemas interpretativos constituem as dimensões mais abstratas e simbólicas, que dão significado aos elementos dos subsistemas. Para ele a mudança ambiental provoca o rearranjo desses elementos e dimensões, tirando a organização de uma posição de equilíbrio, e provocando a busca de um novo estado de equilíbrio.

Porém Laughlin (1991) critica as idéias de Hinings e Greenwood (1989), argumentando que eles dão excessiva ênfase ao arquétipo e, com isso, negligenciam os efeitos das pressões ambientais nas transformações dos esquemas interpretativos e dos subsistemas. Com o objetivo de preencher essa lacuna, o autor propõe quatro tipos de mudança organizacional: (1) alteração do arquétipo devido a uma turbulência ambiental, ou refutação, que, sem alterar esquemas interpretativos e subsistemas, retorna ao padrão anterior assim que a turbulência passa ou a organização se adapta a ela; (2) alteração do arquétipo e dos subsistemas decorrente de um distúrbio ambiental; (3) alteração do arquétipo, com reflexos e alterações tanto nos esquemas interpretativos quanto nos subsistemas; e, por fim,

(4) alteração nos esquemas interpretativos provocada por uma pressão ambiental, que se espalha para os arquétipos e para os subsistemas, denominada evolução.

Uma outra forma de classificar as mudanças nas organizações é adotada por Levy (1986). O autor aborda a mudança em duas dimensões: mudança de primeira e de segunda ordem. Mudanças de primeira ordem constituem um ajuste natural, decorrente do processo de desenvolvimento e crescimento da organização, sem alterar, contudo, aspectos essenciais como cultura, missões e paradigmas organizacionais. Esse tipo de mudança possui quatro características principais: (1) é de caráter quantitativo, incremental, lógico e racional; (2) desenvolve-se como um desdobramento de direções anteriormente seguidas; (3) abrange poucos níveis, dimensões ou comportamentos organizacionais; e (4) mantém-se dentro da mesma visão de mundo anterior, preservando a forma de pensar e agir prevalecente na organização.

As mudanças de segunda ordem têm sua essência na transformação qualitativa da organização. Elas atingem grande parte dos níveis e dimensões organizacionais, alterando significativamente a forma de pensar e agir, tendo um caráter revolucionário e irreversível. Para Bartunek (1984) em mudanças desse tipo o antigo e o novo interagem de modo a atingirem uma síntese, configurando-se como um processo eminentemente dialético. Em geral, esse tipo de mudança é desencadeada a partir de uma crise, que coloca em questão os esquemas interpretativos dos dirigentes organizacionais vigentes até aquele momento. Conforme uma nova perspectiva começa a surgir, inicia-se ou não um processo de legitimação dela, no qual assume papel fundamental a influência que cada dirigente tem no processo.

Outra abordagem que apresenta a natureza, o alcance e a intensidade da mudança em duas dimensões é a de Nadler e Tushman (1990). A primeira dimensão enfoca o alcance e a intensidade da mudança, e envolve aspectos relacionados às mudanças incrementais e estratégicas. Mudanças incrementais, também denominadas de primeira ordem, têm por objetivo o aumento da efetividade organizacional, e mantêm a configuração geral da estratégia, das formas organizacionais, bem como os valores preexistentes. Mudanças estratégicas, ou de segunda ordem, redefinem estruturas, processos, estratégias, pessoas e, num certo sentido, valores, afetando a organização como um todo.

A segunda dimensão refere-se às respostas dadas pela organização às alterações no ambiente, abrangendo mudanças reativas e antecipatórias. As mudanças reativas são aquelas que se manifestam como uma reação a um acontecimento exterior, ocorrido anteriormente à mudança organizacional. As mudanças antecipatórias atuam como ações preventivas, na tentativa dos dirigentes de se anteciparem, obtendo vantagem competitiva no ambiente.

Pettigrew, Ferlie e Mckee (1992) identificam uma tendência das teorias e pesquisas sobre mudança organizacional se concentrarem na análise de fatos isolados ou descontínuos, perdendo de vista uma abordagem mais global e dinâmica do processo. Segundo os autores, esses estudos baseiam-se em uma perspectiva teórica e metodológica que percebe a mudança como ahistórica, não-processual e desvinculada da situação onde ela ocorre, desconsiderando a inter-relação entre conteúdo, contexto e processo, bem como o papel que a habilidade dos membros da organização em administrar esses três aspectos exerce nos resultados da mudança.

Pettigrew, Ferlie e Mckee (1992) definem o conteúdo como sendo todos os aspectos passíveis de serem alterados ou afetados por uma transformação. A dimensão contextual refere-se à abrangência da transformação, e pode ser dividida em contexto interno e externo: o primeiro envolve elementos como cultura organizacional, estrutura, estratégia e processos organizacionais; o segundo abrange o quadro econômico, político e social no qual a organização está inserta. Por fim, a dimensão do processo diz respeito às ações e reações dos vários interessados na mudança, bem como às suas intenções. Essa dimensão é perpassada pelo desenvolvimento das relações de poder dentro da organização e das lutas travadas pelos diferentes agentes organizacionais.

Ampliando a idéia, Pettigrew e Whipp (1993) afirmam que não é possível compreender as mudanças organizacionais sem o exame das circunstâncias históricas, econômicas e contextuais nas quais as organizações estão inseridas. O ponto-chave para se analisar a estratégia, em particular, está na riqueza desses contextos e na forma pela qual moldam a mudança estratégica. Esses autores consideram que a formulação estratégica é um processo, mas que não se dá numa seqüência definida de fases e tampouco evolui em uma direção linear. Pelo

contrário, é um processo contínuo, interativo e incerto, tendo em vista as circunstâncias ambientais.

Nestas diversas perspectivas da mudança organizacional está subjacente o fato de que sua necessidade é percebida pelos dirigentes de maneiras variadas, com base em esquemas interpretativos diferentes. Logo um aspecto importante é a influência que os esquemas interpretativos exercem na ação de uma organização. Exposta a um ambiente instável, a organização constrói, por meio da interação entre seus membros e deles com o ambiente, valores e crenças que dão ordem e coerência às suas atividades, permitindo a continuidade em situações de mudança ou turbulência, bem como dando sentido a situações inesperadas. O processo de interação entre os indivíduos é, portanto, mediado pelo uso dos esquemas interpretativos que, ao serem analisados de forma a identificar seus elementos constitutivos, permitem compreender os significados das diferentes ações organizacionais (RANSON; HININGS; GREENWOOD, 1980; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993).

Além disso, o ambiente exerce diversas formas de pressão sobre as organizações e, ao mesmo tempo, é fonte de recursos. Seus dirigentes buscam tomar decisões e implementar ações que permitam fortalecê-las perante às pressões ambientais, bem como garantir a otimização da exploração desses recursos. Em linhas gerais, esse princípio está presente em grande parte dos estudos sobre estratégia, especialmente no que diz respeito à relação da organização com o ambiente.

Com o objetivo de explicitar a noção de estratégia adotada nesse trabalho, apresenta-se a seguir uma discussão teórica sobre o tema e, mais especificamente, sobre o conceito de posicionamento estratégico.

2.3 ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL

O conceito de estratégia tem sido tratado na literatura com sentidos bastante distintos, conforme os pressupostos utilizados pelos estudiosos para entender como se dá a sua formulação em uma organização e a natureza do seu conteúdo. Henderson (1998), por exemplo, faz uma analogia do Princípio de Gause da exclusão competitiva com o conceito de estratégia. Segundo o referido princípio, a

coexistência de duas espécies está condicionada à forma de obtenção de sustento. Deste modo, a competição acontece em qualquer meio e está intrinsecamente ligada à questão da sobrevivência. Haverá mais competidores e essa competição será tanto mais acirrada, quanto maior for o número de variáveis capazes de proporcionar a uma espécie uma vantagem única, que a diferencie das demais. Sob esta perspectiva, tanto as espécies animais quanto as organizações procuram desenvolver vantagens específicas sobre os rivais perante a variedade ambiental.

No entanto, Henderson (1998) ressalta que a analogia entre competição biológica e competição entre organizações tem limitações. As organizações são concebidas por seres humanos, que podem usar a sua inteligência na forma de imaginação e de raciocínio lógico, na busca pela criação de vantagens que acelerem os efeitos da competição e a velocidade das mudanças. Imaginação e raciocínio lógico, para o autor, tornam possível a existência da estratégia.

Se a idéia de competição biológica pressupõe a sua existência desde o momento em que surgiram as primeiras formas de vida no planeta, a idéia de estratégia, segundo Quinn (1991), remonta à Grécia antiga, tendo origem na palavra *strategos*. Sendo utilizado até os dias atuais, o termo estratégia carrega em si, desde o início, a idéia de avaliação de ações bem e mal sucedidas, de modo a armazenar conhecimento capaz de direcionar ações futuras. Nesse sentido, o autor, ao analisar as estratégias diplomático-militares e elaborar algumas analogias com as estratégias formais, afirma que os elementos essenciais do conceito atual de estratégia foram sendo codificados ao longo de milênios, até formarem um corpo consistente de princípios.

Para Quinn (1991) esses elementos podem ser expressos por: (1) definição de objetivos a serem atingidos; (2) existência de políticas que guiam ou limitam a ação; (3) adoção de um programa ou seqüência de ações capazes de alcançar os objetivos dentro dessas limitações; (4) formulação em torno de alguns conceitos-chaves que forneçam foco, equilíbrio e coesão; (5) construção de uma postura forte, mas flexível, permitindo à organização atingir seus objetivos e, ao mesmo tempo, adaptar-se às mudanças no ambiente; (6) garantia da capacidade da organização ter diferentes estratégias para os seus diversos níveis, sem perder a coerência.

Atualmente, vários conceitos de estratégia são usados por pesquisadores e profissionais. No estudo das organizações contemporâneas alguns desses conceitos

aparentam ter maior aceitação junto à comunidade acadêmica, pois são formados por elementos comuns às escolas mais proeminentes da administração estratégica (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Ressaltando a importância de sistematizar, classificar e esclarecer a livre utilização do termo estratégia, Chaffee (1985) argumenta que definições diferentes acabam sendo utilizadas como um único modelo mental. Ela realiza, então, uma análise com dois intuitos: (1) estabelecer as áreas de concordância entre as diversas visões do termo; (2) distinguir as diferentes maneiras com que as definições de estratégia vêm sendo utilizadas, identificando três modelos na literatura. A proposta da autora é contribuir para o desenvolvimento de um conceito de estratégia mais abrangente do que os anteriormente apresentados.

As concordâncias encontradas por Chaffee (1985) são: (1) a estratégia é vista como resultante do processo de interação da organização com o ambiente; (2) o dinamismo das transformações ambientais torna complexo e peculiar o núcleo essencial da estratégia, já que ela não pode ser totalmente rotinizada e programada como outros processos organizacionais; (3) os resultados obtidos pela implantação da estratégia, quer sejam positivos ou negativos, afetam diretamente o funcionamento da organização; (4) a análise da estratégia envolve as dimensões e as questões de conteúdo e de processo; e (5) é exigido dos dirigentes da organização o desempenho de atividades de cunho analítico, com vistas à formulação da estratégia.

Com base nas discordâncias ou diferenças de enfoque das diversas abordagens, Chaffee (1985) elabora três modelos gerais. O primeiro é o modelo linear, caracterizado pelo foco em decisões racionais e integradas, ações e planos para atingir objetivos. Este modelo pressupõe a existência de um ambiente razoavelmente previsível e sugere que a estratégia pode ser implementada pela cúpula da organização.

O segundo modelo é o adaptativo, baseado na metáfora orgânica, na qual a organização é vista como sistema vivo. Nesse modelo, o processo de definição da estratégia é descrito com características tais como: (1) o ambiente deve ser monitorado constantemente; (2) mudanças, ao serem detectadas, devem provocar uma reação da organização no sentido de se adaptar à elas; (3) os objetivos são representados pelo alinhamento com o ambiente; (4) a estratégia é menos

centralizada na cúpula da organização, de modo a permitir a flexibilidade necessária à adaptação. O modelo supõe que assim a integração interna torna-se mais complexa, o que pode ser considerado um reflexo do ambiente, que também é mais complexo e imprevisível, forçando a organização a mudar com ele.

O modelo interpretativo é o último identificado por Chaffee (1985). Pode-se defini-lo como sendo um quadro de referência, que permite a compreensão do ambiente e da organização pelos seus membros. A construção social do ambiente e a legitimação são pressupostos do modelo, tanto quanto o lucro e a eficiência. Neste caso, a relação com o ambiente não é de ajuste instrumental, como no primeiro modelo, nem de adaptação como no segundo, mas mediante a comunicação e as construções simbólicas ativas, ou seja, oriunda das interações dos participantes da organização com o ambiente. Em vista disso, o foco são os atuais e os potenciais participantes do processo de interação da organização com o ambiente.

Outra abordagem que busca esclarecer os conceitos de estratégia é desenvolvida por Mintzberg e Waters (1985), na qual eles distinguem estratégia deliberada e estratégia emergente como extremos de um *continuum*, sendo praticamente impossível encontrá-las em suas formas puras.

A estratégia pode ser planejada e pretendida, sendo estabelecida pelos dirigentes e aceita por todos os integrantes da organização, como se fosse implementada sem a interferência do ambiente. Às intenções plenamente realizadas, Mintzberg e Waters (1985) denominam estratégias deliberadas. Para eles a existência de uma estratégia perfeitamente deliberada depende da existência de três condições mínimas: (1) a explicitação clara e detalhada da intenção deve ocorrer antes da ação, para que não haja dúvidas do que foi pretendido; (2) todos na organização devem compartilhar a estratégia; (3) não pode haver a influência de forças externas na sua formulação, e assim a estratégia deve ser implantada exatamente como foi pretendida.

Ocorrem, ainda, ações que, com o tempo, vão tomando consistência e formando um padrão que não era explicitamente pretendido. É a estratégia emergente, que implica aprender com o resultado prático das ações, levando em conta aquelas anteriormente realizadas. A existência de um padrão de ação comum, consistente e sem nenhuma intenção prévia, é condição *sine qua non* para a estratégia emergente, pois, sem isso, não fica caracterizada a estratégia, e ela não

pode ter sido pretendida de maneira nenhuma. Para Mintzberg e Waters (1985) entre esses extremos existem tipos intermediários, encontrados em muitas organizações.

Posteriormente, Mintzberg (1991) distingue outros modos mais abrangentes de entendimento da estratégia na literatura, quais sejam, como plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva. Como plano, a estratégia é considerada um curso de ação pretendido para atuar em uma situação. Uma vez que o plano depende de uma formulação prévia, é a visão em que a estratégia é mais deliberada. Quando é uma ação específica, ela pode ser compreendida como pretexto, por exemplo, para enfrentar uma promoção realizada por um competidor direto.

A visão em que a estratégia é mais emergente é aquela na qual é considerada como padrão, em que há consistência no comportamento, podendo ou não ser pretendida. Já na estratégia como perspectiva, ela é tida como forma de perceber o mundo, compartilhada pelos membros da organização e expressa por meio de suas intenções ou ações. A estratégia como posição envolve situar a organização dentro do ambiente, ou seja, a estratégia serve de mediadora entre o contexto e a organização.

Mintzberg (2001) afirma que o conceito central é o de posição estratégica, ou seja, a consideração na definição da ação do modo como os produtos e serviços se posicionam no mercado. O autor enfoca a questão do posicionamento em dois aspectos: (1) de uma maneira lógica, que relaciona e equipara a escala dos produtos oferecidos e o mercado atendido; (2) com ênfase na qualidade e na adequação do posicionamento organizacional às condições do ambiente, garantindo a sua força, durabilidade e sustentabilidade.

Para o primeiro aspecto, Mintzberg (2001) identifica três tipos de estratégia. Em primeiro lugar a estratégia de *commodity*, que focaliza um único produto ou serviço padronizado, com vistas a atingir um mercado de massa. Como segundo tipo, o autor apresenta a estratégia de segmentação, que consiste no desenvolvimento de produtos e serviços adequados para os diversos segmentos de mercado definidos como alvos. Por fim, ele distingue a estratégia de nichos, que busca alcançar segmentos isolados de mercado, por meio de produtos e serviços bem específicos e adequados ao nicho.

Ao discutir a questão da sustentabilidade do posicionamento em particular, Mintzberg (2001) utiliza uma metáfora para verificar a sua força, durabilidade e grau de segurança. O autor denomina a relação do produto ou serviço com o mercado de encaixe, apresentando três formas desse processo ocorrer. O encaixe natural é aquele em que as características do produto ou serviço estão perfeitamente adequadas às necessidades do mercado, quer porque o produto ou serviço foi desenvolvido de acordo com essas necessidades, quer porque um novo mercado surgiu em função do novo produto ou serviço.

Outras formas de encaixe, segundo Mintzberg (2001), são o encaixe forçado e o encaixe vulnerável. No primeiro caso, não há lealdade maior dos clientes em função de não haver grandes custos para a troca de fornecedores; no encaixe vulnerável, as necessidades do mercado não são claramente definidas, enfraquecendo a posição do produto ou serviço pelos ataques da concorrência ou pela perda de interesse do cliente.

Já no âmbito de uma destas perspectivas, Quinn (1991, p. 20), por exemplo, define a estratégia como "o padrão ou plano que integra os principais objetivos, políticas e seqüência de ações da organização num todo coeso. Uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e a alocar os recursos da organização em uma única e viável postura, baseada nas suas próprias competências e defeitos, na antecipação de mudanças no ambiente e em possíveis movimentos dos oponentes".

Ao analisarem a estratégia associada a um padrão, Araújo e Easton (1996) consideram que essa associação não significa nada além do fato de que as organizações têm certo grau de consistência em suas ações ao longo do tempo, mesmo que por meio de uma série de ações aparentemente desconexas. Os autores não acreditam que haja intenções predecessoras às ações, nem consciência por parte dos atores organizacionais acerca daquelas intenções e suas interconexões no decorrer de uma série de ações. A consistência do comportamento organizacional pode ser a conseqüência de uma multiplicidade de fatores sobre os quais, algumas vezes, se tem muito pouco controle. Além disso, a combinação de fatores que mantêm a organização presa a determinado patamar de evolução não respeita limites: mesmo os fatores classificados como internos à organização são freqüentemente produtos de forças sociais, políticas e econômicas, expressas por membros que a utilizam como a arena na qual eles lutam suas batalhas.

Segundo Narayan e Lachman (1998), os valores organizacionais também são fonte de influência na formulação e na mudança de estratégias. A influência desses valores pode se dar nos diagnósticos que precedem a tomada de decisão, na determinação dos temas a que a organização dará mais ênfase, ou ainda na institucionalização de procedimentos adotados por motivos técnicos. Dependendo da relação que se estabelece entre os valores organizacionais e a estratégia adotada, eles podem atuar como elementos que restringem ou impulsionam a estratégia.

Já Ansoff (1997) entende que as estratégias de ação são construídas por meio de decisões capazes de garantir a escolha apropriada dos produtos e mercados da organização, graças à definição de prioridades. Apesar de considerar que a escolha pode ser pressionada pelo desempenho passado e presente, pelo volume total de recursos disponíveis e pelas características e oportunidades oriundas do contexto concorrencial externo, o autor a considera como aspecto importante de formação da estratégia.

De acordo com esta mesma idéia, Porter (1996) destaca a diferenciação em relação aos concorrentes no que diz respeito a um conjunto específico de atividades, criando de forma deliberada uma posição única e valiosa, como o ponto crucial da estratégia. Ela pode ser visualizada como o desenvolvimento de forças defensivas contra as ações da concorrência ou a delimitação de posições no setor de atuação da organização, onde as forças competitivas sejam mais fracas. O posicionamento estratégico para o autor é o desenvolvimento das mesmas atividades dos concorrentes, porém de forma diferenciada, ou o desenvolvimento de atividades diferentes. Em ambos os casos, buscar uma posição no setor de atuação que possibilite aumentar a capacidade de defesa contra as forças competitivas, ou que permita maior influência nelas para que atuem a seu favor, é o objetivo estratégico de qualquer organização inserta num ambiente competitivo.

Tem-se, então, que a definição de estratégias deve estar direcionada para o realce dos esforços críticos e eliminação dos pontos fracos da organização, para expressar fortemente a sua posição no setor, identificar as mudanças de ação que possam ampliar as vantagens competitivas e ressaltar as tendências mais importantes do setor, quer sejam oportunidades ou ameaças à sua sobrevivência (PORTER, 1996). O processo consiste em dominar as cinco forças competitivas que

configuram um setor: a ameaça de novos entrantes, o poder de barganha dos fornecedores, o poder de barganha dos compradores, a ameaça de produtos ou serviços substitutos e a rivalidade entre os concorrentes. No que se refere à competição, portanto, Porter (1996) vai além da simples relação entre concorrentes de um setor particular, e focaliza uma rede de relações entre diversas organizações e elementos do ambiente. A fim de que a organização obtenha uma base mais sólida para aproveitar oportunidades e se defender de ameaças que as complexas relações do ambiente oferecem, a análise da competitividade deve se concentrar nas atividades que incluam todas as possíveis manifestações da competição (QUINN; DOORLEY; PAQUETTE, 1998).

Em função da relação entre a configuração das forças competitivas e o potencial de lucros de um setor, Porter (1986) já havia elaborado anteriormente a idéia de que a organização é levada a adotar estratégias genéricas baseadas na liderança em custos, em diferenciação ou em enfoque, como forma de gerar uma vantagem competitiva.

A liderança em custos se refere à obtenção de ganhos por parte da organização, baseados na redução de custos e manutenção dos níveis de preço, adotando para tanto a melhoria dos processos por meio do investimento no aumento da eficiência a partir de novos equipamentos e instalações, do controle geral de custos e despesas, da extensão da linha de produtos, visando ao ganho de escala, e do controle mais intenso das fontes de matéria-prima. A estratégia de diferenciação baseia-se na oferta de produtos e serviços que sejam diferentes daqueles ofertados pela concorrência. Essa diferenciação requer a especialização em uma atividade específica do negócio, e pode se manifestar por meio da personalização de produtos e serviços, ou ainda pela adoção de uma imagem de marca que a traduza (PORTER, 1986).

Por fim, a estratégia de enfoque consiste na definição de determinado mercado, que pode ser formado por um grupo específico de consumidores, por uma área geográfica ou por uma linha de produtos específica. Mediante esta estratégia, a organização pode buscar uma vantagem competitiva direcionada ao foco escolhido, mesmo que não a possua no setor como um todo.

Em relação à definição da posição estratégica da qual possa emergir uma vantagem competitiva, Porter (1996) ressalta que podem haver três fontes para tal:

(1) a posição baseada na variedade de produtos e serviços que possam ser produzidos de maneira distinta da concorrência; (2) a posição baseada nas necessidades específicas de um grupo de consumidores que possam ser atendidas de forma diferenciada por um conjunto de atividades; (3) a posição baseada na acessibilidade aos consumidores, quando um conjunto de necessidades parecidas exige configuração diferenciada de atividades.

Stabell e Fjeldstad (1998) propõem a análise da configuração de valor como ampliação da análise da cadeia de valor. Para tanto especificam três categorias, cadeia de valor, negócio de valor e rede de valor, e distinguem tipos de organizações correspondentes a elas. A primeira categoria é formada pelas organizações industriais, nas quais a orientação é voltada para custos e a criação de valor se dá na transformação de insumos em produtos.

Na categoria negócio de valor o enfoque se volta para o papel da organização para o cliente, no sentido de transformar a sua situação atual, como, por exemplo, em instituições de ensino superior e instituições educacionais em geral. A geração de valor ocorre quando o estado atual do cliente se transforma em novo estado desejado anteriormente. É o que ocorre quando uma pessoa se matricula num curso superior para passar de um nível de escolaridade a outro, com essa passagem associada a algum ganho de valor para ela: nova qualificação profissional, novas oportunidades profissionais vinculadas à possibilidade de ganhos financeiros e novo *status* social. Essas organizações enquadram-se no que Stabell e Fjeldstad (1998) chamam de organizações claramente voltadas para valor, visto que como em cada caso a criação de valor se dá de forma particular, muitas vezes ações que agregam pouco custo podem ter grande efeito no valor final.

A terceira categoria é o valor de rede, que se refere a todas as organizações que atuam como mediadoras entre clientes e nas quais o valor é criado na elaboração e na facilitação do processo de intercâmbio entre eles. Nessas organizações a orientação se dá tanto para custos quanto para valor, pois é necessário um equilíbrio entre eles. Tal necessidade de equilíbrio se dá à medida que todos os participantes do intercâmbio devem obter benefícios e arcar com custos. Segundo Stabell e Fjelstad (1998), muitas organizações são uma combinação das categorias propostas acima.

Também com o objetivo de enfatizar o tipo de organização, Quinn e Paquette (1991), na definição do conceito de estratégia, consideram as transformações produzidas pela tecnologia no setor de serviços, e buscam estabelecer algumas diferenças entre a estratégia das organizações deste setor e as industriais. Entre elas há a possibilidade de combinar baixo custo e alta personalização dos serviços; o aumento da participação dos trabalhadores de nível mais baixo, por conta do aumento da responsabilidade e autonomia no contato direto com os clientes; a diminuição da estrutura administrativa verticalizada e maior flexibilização da organização. Nesse caso, a estratégia está baseada na relação com o cliente, seja pela qualidade da ligação que os membros da organização estabelecem com ele, seja no grau em que os pontos de produção e de entrega do serviço necessitam estar dispersos geograficamente para garantir o atendimento adequado.

Em síntese, conforme salientam Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), qualquer que seja o enfoque dado à estratégia, sempre será possível identificar pontos positivos e pontos negativos. Ao definir a estratégia como padrão ou plano, por exemplo, tem-se a vantagem de prover uma articulação entre pessoas e processos, por meio da definição de uma direção a ser seguida. No entanto, essa fixação em uma única direção pode impedir a percepção das mudanças que ocorrem no ambiente, bem como a adoção de caminhos alternativos. Essa desvantagem também está associada à visão de estratégia como concentração de esforços em um foco, cujo proveito é a capacidade dos esforços individuais serem direcionados e, com isso, diminuírem o efeito de sua dispersão.

Para que se possa perceber a abrangência e a diversidade do conceito de estratégia, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) identificaram dez escolas diferentes, divididas em três grandes grupos: as escolas prescritivas, as escolas descritivas e a escola integradora.

Os adeptos das escolas prescritivas têm como característica comum a preocupação de como a estratégia deve ser e não como ela realmente é, dando ênfase menor na questão da formulação. Eles deixam de lado o fato de que entre o ideal e o real há uma distância muitas vezes intransponível para os indivíduos e as organizações, perante as limitações de recursos gerais a que eles estão sujeitos. Já os representantes das escolas descritivas se concentram no processo de formulação

da estratégia, pois entendem que o significativo é observá-la em sua realidade concreta. Cabe ressaltar que, em se tratando de um processo de decisões e ações em que múltiplos agentes estão envolvidos, a realidade concreta não pode ser tomada como algo dado.

Por fim, ainda segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), aqueles que orientam seus estudos pelos princípios da escola integradora, buscam agrupar os diversos aspectos das variadas correntes, na tentativa de uma síntese. Eles levam em consideração o processo de formulação e o conteúdo da estratégia, bem como as facetas estruturais e o contexto organizacional, enfatizando a mudança estratégica.

Outro aspecto presente nas diferentes abordagens sobre estratégia é a incerteza provocada nos dirigentes da organização pelas mudanças ambientais. Como um fenômeno concreto, a incerteza pode ser descrita a partir de características objetivas; por outro lado, a incerteza é também resultado da avaliação que os indivíduos fazem da realidade com base na sua capacidade de percepção, assumindo uma dimensão subjetiva. Nesse sentido, Milliken (1987) procura enfatizar em sua definição de incerteza o fato de que ela é uma incapacidade de prever algo precisamente, sendo percebida pelo indivíduo e, assim, confere menor importância às suas fontes particulares ou domínios, que à compreensão do tipo de incerteza ambiental experimentado pelos dirigentes organizacionais perante determinadas situações.

Milliken (1987) descreve três tipos de incerteza ambiental. O primeiro é a incerteza sobre o estado ou incerteza ambiental percebida, na qual o ambiente externo, ou algum elemento específico desse ambiente, é percebido pelos dirigentes como algo imprevisível. O autor apresenta esse tipo de incerteza como referente à dimensão das ações de maior relevância a serem implementadas pelas organizações que competem, bem como à natureza e à forma das mudanças no ambiente e sua influência sobre o comportamento dos dirigentes. Nesse caso, quanto menor a possibilidade de predição do ambiente, maior a probabilidade de que os dirigentes tenham a sensação de incerteza.

A incerteza sobre o efeito é o segundo tipo descrito por Milliken (1987), e sua manifestação se dá pelo fato de que a incerteza pode se manifestar mesmo que um evento possa ser previsto, pois os dirigentes podem ser incapazes de prever os

impactos, a natureza e a gravidade das conseqüências de determinadas ocorrências no ambiente para as suas próprias organizações. Por fim, o terceiro tipo, a incerteza sobre a resposta, refere-se à dificuldade de avaliar as alternativas de ação disponíveis e o impacto de cada uma delas na organização. Essa incerteza pode ser experimentada pelos dirigentes tanto nos momentos em que é preciso formular respostas rápidas a determinadas ameaças ambientais, como quando há necessidade de selecionar alternativas ou cursos de ação.

A base para o estudo de Milliken (1987) sobre como os dirigentes percebem, interpretam e tentam reagir às mudanças no ambiente externo, foi o modelo interpretativo de Daft e Weick (1984). Eles buscaram desenvolver um modelo de organização como sendo um sistema de interpretação, partindo de quatro pressupostos: (1) a organização é um sistema social aberto, que processa informações retiradas do ambiente; (2) o processo de interpretação empreendido pela organização vai além da dimensão individual; (3) a interpretação é uma atribuição do nível dos dirigentes estratégicos; e (4) as organizações interpretam o ambiente de maneiras diferentes. A diferenciação na forma de interpretação do ambiente é resultado da existência de duas dimensões no processo. A primeira dimensão engloba as crenças dos dirigentes sobre a capacidade de interpretação do ambiente; a segunda refere-se ao grau e à extensão com que a organização se envolve com o ambiente.

Na primeira dimensão, ou os dirigentes consideram o ambiente como sendo possível de ser analisado, e então buscam melhor interpretá-lo, ou procuram construí-lo a partir de crenças e valores compartilhados. Na segunda dimensão, a organização pode se envolver com o ambiente de forma passiva e acatar as informações obtidas, conduzindo à interpretação dentro de limites aceitos, ou, ainda, pode se envolver de forma ativa, quando busca respostas no ambiente, procurando testá-lo e manipulá-lo.

Para Daft e Weick (1984) o processo de interpretação do ambiente pelos dirigentes organizacionais abarca três estágios: (1) o rastreamento, que consiste na obtenção de dados acerca do ambiente por meio de monitoramento; (2) a interpretação, que consiste na atribuição de significados aos dados obtidos por meio da troca de percepções pelos dirigentes e da construção de mapas cognitivos; e (3)

a aprendizagem, que diz respeito às ações ou respostas escolhidas com base na interpretação dos dados.

Fundamentado neste modelo, Milliken (1987) considera que os dirigentes buscam informações no ambiente para detectar tendências, mudanças e fatos que possam atingir a organização; é nessa dimensão que a incerteza sobre o estado em geral se manifesta. Em seguida ocorre o processo de interpretação do ambiente pelos dirigentes, que é individual e baseado nas variáveis mais significativas. É nesse momento que freqüentemente surge a incerteza sobre o efeito, em virtude de que a avaliação do grau que os significados se adequam à realidade só pode ser feita *a posteriori*. Por fim, na terceira etapa, as ações estabelecidas para reagir à realidade que foi construída pelos dirigentes são colocadas em prática e geram a incerteza sobre a resposta.

Em um estudo posterior, Milliken (1990) aplicou o modelo junto a dirigentes de instituições de ensino superior, com o objetivo de avaliar o nível de incerteza percebido, relativamente à incerteza sobre estado, efeito e resposta. Os seus resultados mostraram alguns elementos como preponderantes na capacidade dos dirigentes de perceberem a incerteza. Um deles é a efetividade, ou seja, quanto mais a instituição é percebida como efetiva, maior a segurança percebida pelos dirigentes de que o ambiente será corretamente monitorado, compreendido e respondido. Outro elemento é o grau de dependência que a organização tem daquele recurso ou aspecto do ambiente que é objeto de incerteza. Com esse estudo foi possível validar tanto os três tipos de incerteza descritos anteriormente por Milliken (1987) como o modelo interpretativo de Daft e Weick (1984), que postulou as etapas de rastreamento, interpretação e aprendizado no processo de interpretação ambiental realizado pelos dirigentes organizacionais e sua influência na formação da estratégia e na tomada de decisão.

A relação entre esses elementos também foi testada em pesquisa realizada por Thomas, Clark e Gioia (1993). Para os autores a interpretação que os dirigentes fazem da realidade ambiental, é influenciada pela quantidade e qualidade das informações obtidas por meio do processo de rastreamento, visto que essas informações ajudam a compor o quadro mental de referência utilizado por eles, produzindo diferentes interpretações e respostas. Nesse sentido, a percepção que

os dirigentes têm do ambiente, quer seja como ameaça, quer seja como oportunidade, afeta a relação entre interpretação e ação.

Quando a situação é percebida como uma ameaça, os dirigentes, buscando manter o curso de ação como forma de preservar recursos e manter o controle, tendem a valorizar as informações associadas ao modelo de interpretação vigente. Ao contrário, se a situação é percebida como oportunidade, há uma tendência a que os dirigentes se sintam seguros quanto ao grau de controle da situação e dos recursos, pois vislumbram resultados positivos no futuro. Esse quadro tende a favorecer à implantação de mudanças no curso de ação.

No entanto, a aparente linearidade e racionalidade desse processo é geralmente rompida por crenças, interpretações, políticas e metas oriundas de resultados passados, bem como pela percepção que os dirigentes têm da conformação organizacional e suas características. Nesse caso, há uma variação nos processos cognitivos de cada organização, ocasionando processos não lineares de percepção das ameaças ou oportunidades e do curso de ação adotado. Esse fato pode explicar porque diferentes organizações apresentam resultados diferentes em termos de eficiência, apesar de submetidas a uma mesma mudança ambiental (MILLIKEN, 1990; THOMAS; CLARK; GIOIA, 1993).

Em abordagem coerente com a acima descrita, na qual se leva em consideração o papel do ambiente e da interpretação como influenciadores do processo estratégico, os teóricos institucionalistas destacam a luta das organizações por diversos recursos. Esses recursos não são apenas de natureza econômica, mas também de ordem técnica e institucional. A conformidade a padrões técnicos, bem como a conformidade à padrões de conduta aceitos pela sociedade e pelas demais organizações, atua sobre a organização e, em especial, sobre a sua ação estratégica, dependendo da natureza da sua atividade e do seu campo organizacional (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Para mostrar a importância do ambiente institucional na definição da estratégia de uma organização, Lawrence (1999) agrega ao termo estratégia o adjetivo **institucional,** como forma de enfatizar esse aspecto. Segundo Lawrence (1999, p. 167) as "estratégias institucionais são padrões de ação organizacional voltados para a formação e a transformação de instituições, campos, regras e padrões que controlam essas estruturas". O autor justifica a adjetivação do termo

estratégia pelo fato de que, de modo igual a qualquer outra estratégia organizacional, a estratégia institucional ocorre dentro de um contexto institucional, e é direcionada com o objetivo de preservá-lo, transformá-lo e alcançar um conjunto de condições favoráveis à organização.

Para Lawrence (1999) o contexto no qual as estratégias competitivas, as posições e os recursos organizacionais se manifestam, é estabelecido por padrões e regras, que exercem pressão isomórfica sobre a organização. Por meio da institucionalização desses padrões e regras, a organização busca estabilizar a estrutura e as práticas organizacionais.

Com base no que foi exposto até aqui, considera-se no presente trabalho a estratégia organizacional como o conjunto de ações resultantes de percepções dos dirigentes do nível estratégico em relação ao ambiente que, ao serem impostas ou compartilhadas com os demais integrantes da organização, direcionam o comportamento em termos da disposição de recursos, produtos ou serviços e mercados e, como tal, podem contribuir para a consecução dos objetivos organizacionais, bem como para o alcance de legitimidade institucional (MEYER; ROWAN, 1977; MINTZBERG, 1991; STABELL; FJELDSTAD, 1998). A maneira como as pessoas adquirem, armazenam e usam o conhecimento, pode ser considerada a essência da cognição (GIMENEZ, 1998).

Segundo Hambrick e Mason (1984), o processo cognitivo dos atores organizacionais que têm poder, se reflete nas definições estratégicas e nos resultados organizacionais. Assim à interpretação que os dirigentes fazem do ambiente competitivo, podem-se associar as escolhas de posicionamento estratégico adotadas pela organização. De acordo com Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (1998), uma das chaves para o entendimento do processo estratégico é a compreensão do pensamento dos dirigentes no que concerne aos seus conteúdos e mecanismos. Logo o processo de formulação de estratégias é menos o resultado da racionalidade deliberada dos indivíduos, do que uma elaboração cognitiva limitada ao universo de referências mentais dos dirigentes. É o modo como uma organização responde às pressões e exigências do ambiente, considerando-se a influência da cognição dos atores organizacionais como aspecto direcionador de sua definição (DAFT; WEICK, 1984; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; FERNANDES, 1998, 2000).

Como resultado do processo de interpretação do ambiente e das conseqüentes ações, tem-se que a estratégia organizacional se concretiza por meio do posicionamento estratégico. Conforme apontam Whipp, Rosenfeld e Pettigrew (1992), a capacidade que a organização tem de identificar e compreender as forças competitivas do ambiente, bem como de conseguir recursos ao longo do tempo, interfere na sua habilidade para competir em determinado setor. Segundo os autores, portanto, fatores relacionados a produtos, ao mercado e à alocação de recursos estão envolvidos na configuração do posicionamento estratégico. Em perspectiva semelhante, Stabell e Fjeldstad (1998) afirmam que a escolha de posições em relação a produtos, mercados e sistema de valores de negócios está na essência da busca por vantagem competitiva, e que essa escolha é feita por meio de ações adequadas no que se refere à relação entre custos e valores.

Para os propósitos desse trabalho, conceitua-se então posicionamento estratégico como um conjunto de padrões de ação que integram os principais objetivos e políticas da organização em um todo coeso, por meio de uma visão compartilhada entre os seus membros. Esses padrões são a expressão concreta da estratégia, mediante a disposição de recursos, produtos ou serviços e mercados, visando à alcançar estabilidade para a estrutura e práticas organizacionais, perante as pressões isomórficas do ambiente (MEYER; ROWAN, 1977; QUINN, 1980; DIMAGGIO; POWELL, 1983; WHIPP; ROSENFELD; PETTIGREW, 1992; MINTZBERG, 1991, 2001; STABELL; FJELDSTAD, 1998).

Segundo Buzzell e Gale (1991), as estratégias de recursos podem ser divididas em três dimensões: (1) estratégias de recursos financeiros, que envolvem os investimentos em máquinas, Pesquisa e Desenvolvimento, equipamentos e infra-estrutura; (2) estratégias de recursos humanos, ligadas aos processos de valorização, capacitação e alocação dos indivíduos dentro da organização; e, por fim, (3) estratégias de recursos tecnológicos, que dizem respeito à maneira como a organização utiliza os recursos tecnológicos para a mecanização e automação de operações ou para implementar inovações nos produtos ou serviços.

As estratégias de produto ou serviço caracterizam-se, em termos gerais, pelo modo como a organização dispõe seus investimentos para estabelecer e alcançar os padrões mínimos de qualidade, bem como pela velocidade relativa com que ela introduz novos produtos ou serviços no mercado. Já as estratégias de

mercado são caracterizadas pela forma como a organização se relaciona com o ambiente, quer seja no relacionamento com os seus clientes e com os demais elementos da cadeia produtiva, quer seja na captação de informações sobre os consumidores, a concorrência e a situação macroeconômica na qual está inserida (BUZZELL; GALE, 1991).

Para se classificar o posicionamento estratégico de uma dada organização, tendo em vista as dimensões e características especificadas anteriormente, pode-se utilizar vários esquemas de categorização, entre os quais o proposto por Miles e Snow (1978). Os autores realizaram um estudo em 84 organizações de três setores diferentes e concluíram que, em conjunto, elas revelam a existência de padrões de comportamento estratégico, possibilitando a configuração de quatro tipos ideais. Tais tipos foram desenvolvidos levando-se em consideração a similaridade das práticas observadas nas organizações pesquisadas, mais especificamente no que diz respeito a estratégias empregadas para responder ao ambiente e características internas relativas a estruturas, tecnologias e processos.

Miles e Snow (1978) construíram um modelo baseado em um *continuum*, que varia desde alto grau de proatividade até alto grau de reatividade. A partir daí identificaram quatro tipos de estratégias: prospectoras, analíticas, defensivas e reativas.

As estratégias prospectoras são formuladas por organizações que investem na mudança e na criação de novas oportunidades no mercado, sendo proativas em relação a tendências futuras. Para tanto elas investem fortemente no desenvolvimento de novos produtos e serviços, visando ampliar a sua participação e posição no mercado; porém nem sempre alcançam a eficiência em função dos custos elevados para a manutenção dessas práticas. As estratégias prospectoras são, em geral, utilizadas por organizações com alto grau de interdependência com o ambiente e baixo grau de especialização, que são flexíveis e não rotineiras, e suas estruturas tendem a ser orgânicas e descentralizadas, com baixo nível de formalização e reduzido número de níveis hierárquicos.

A estratégia analítica é característica de organizações que atuam de forma híbrida, simultaneamente explorando novas oportunidades e tentando se manter firmes em bases de atuação já consolidadas. Nas áreas de estabilidade, operações ocorrem de forma rotineira e eficiente, por meio do uso de estruturas e processos

formalizados. Nos domínios inexplorados, gerentes rastream continuamente o ambiente, buscando identificar novas idéias e produtos, que são rapidamente incorporados. Em muitos aspectos é uma posição intermediária entre a estratégia prospectora e a estratégia defensiva.

A estratégia defensiva é adotada, geralmente, por organizações que possuem estreita orientação para a filosofia produto-mercado, operam em áreas limitadas e não apresentam perspectiva de expansão de domínios por meio da identificação de novas oportunidades. Produzir com baixos custos, obter ganhos com a utilização de economias de escala e de tecnologias de rotina são prioridades nessas organizações. As suas estruturas, processos e tecnologias são estáveis, raramente ajustados e devem operar da forma mais eficiente possível. Elas tentam proteger o seu domínio por meio da oferta de produtos com melhor qualidade, serviços superiores e/ou menores preços, e não têm por objetivo ocupar a liderança dentro do setor, ficando restritas àquilo que sabem fazer tão bem ou melhor que qualquer organização.

Por fim, conforme Miles e Snow (1978), a estratégia reativa é formulada por organizações em que o quadro gerencial, apesar de demonstrar capacidade para perceber mudanças no ambiente, comumente se mostra incapaz de responder efetivamente às suas demandas. De modo geral, nelas são frágeis as relações entre estratégia e estrutura e ajustes para atender a demandas do ambiente somente são considerados sob forte pressão externa. Essas organizações apresentam comportamento mais inconsistente do que aquelas que adotam os outros tipos de estratégia. O enfoque típico é o "esperar para ver" e reagir apenas quando forçadas por pressões ambientais, que ameacem a sua competitividade, a sua capacidade de captar e manter clientes e/ou a sua lucratividade.

A tipologia de Miles e Snow (1978) já foi utilizada em pesquisas realizadas no setor educacional. Cameron (1983) observou um conjunto de instituições de ensino superior onde ocorre a predominância de estratégias defensivas, e a sua relação com o ambiente é permeada por ações que visam a manutenção dos seus objetivos essenciais, bem como de suas atividades e clientes principais, com vistas a criar uma proteção perante às instabilidades ambientais. Por outro lado, algumas instituições adotaram estratégias analíticas, com base na ampliação dos seus

objetivos, atividades e clientes, e outras formularam estratégias proativas, com a ampliação de fronteiras e ocupação de novos domínios de atuação.

Cameron e Tschirhart (1992) revelaram em seus estudos, que a efetividade institucional em organizações de ensino superior está relacionada com as definições estratégicas, pois estas atuam suavizando os efeitos da escassez de recursos e do aumento da competição, característicos do ambiente atual. Nesse sentido, estratégias proativas e analíticas são as mais importantes. Implementar estratégias ofensivas e/ou proativas envolve reforçar o que a instituição faz melhor e investir ou expandir áreas consideradas fortes. Isso significa que as organizações estão, mais que apenas reagindo aos eventos contextuais, antecipando oportunidades e se posicionando para reagirem às expectativas e exigências do ambiente.

Bertucci (2000), ao pesquisar como o nível de incerteza ambiental afeta gerentes de instituições de ensino superior brasileiras quando estabelecem estratégias intervenientes entre o ambiente e a organização, encontrou a predominância de comportamento nitidamente identificado com uma postura mais ofensiva e agressiva, quando o foco no cliente e no mercado foi priorizado como modo de enfrentamento das instabilidades ambientais.

Já Andrade Filho e Machado-da-Silva (2003) demonstraram que ocorre alteração no posicionamento estratégico das instituições de ensino superior, à medida que mudanças na legislação que organiza o sistema de ensino superior no Brasil, atuam como uma pressão coercitiva e isomórfica. Porém eles observaram que, apesar de serem atingidas pelas mesmas mudanças ambientais, as organizações examinadas adotaram ações diferentes, pois interpretaram o ambiente segundo os esquemas interpretativos dos seus dirigentes.

Na fundamentação teórico-empírica aqui apresentada, buscou-se fazer uma revisão da literatura que enfoca os conceitos de ambiente, estratégia e posicionamento estratégico. Este referencial foi utilizado para nortear a realização desta pesquisa, cuja metodologia será detalhada a seguir.

3 METODOLOGIA

Apresenta-se na seqüência a metodologia empregada no desenvolvimento da presente investigação. Essa metodologia é coerente com o problema de pesquisa formulado, com os objetivos geral e específicos e com o quadro de referência conceitual estabelecido na fundamentação teórico-empírica.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo baseia-se em três pressupostos básicos, que são: (1) a política governamental brasileira de avaliação do ensino superior afeta diretamente o contexto de atuação das IES; (2) entre as práticas das organizações que podem ser afetadas pelas pressões ambientais, destaca-se o posicionamento estratégico; (3) o processo de avaliação do ensino superior parece caracterizar-se como uma força ambiental coercitiva, de natureza legal, que pressiona as IES a adotarem estratégias de adequação às suas exigências.

Com base no referencial teórico-empírico previamente especificado, procurou-se nesta pesquisa identificar a influência que uma força ambiental coercitiva, representada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, em especial pela Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, exerceu na formulação do posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba, no período de 1996 a 2002. Para tanto formularam-se as perguntas de pesquisa abaixo listadas.

3.1.1 Perguntas de Pesquisa

- Qual foi o posicionamento estratégico adotado pelas Faculdades Integradas Curitiba antes de 1996?
- Qual foi o posicionamento estratégico adotado pelas Faculdades Integradas Curitiba de 1996 a 2002?
- Quais foram as ações implementadas pelas Faculdades Integradas Curitiba, no período de 1996 a 2002, para atender as exigências do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, em especial aquelas relacionadas ao

processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação?

- Qual foi a influência das exigências do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, em especial daquelas relacionadas ao processo de Avaliação das Condições de Ensino nos cursos de graduação, no posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba, no período de 1996 a 2002?

3.1.2 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas

. Mudança Ambiental

DC: Evento ocorrido no ambiente que força a organização a definir ações de adaptação, em busca de legitimação social (MEYER; ROWAN, 1977; SCOTT, 1985; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993).

DO: A mudança ambiental aqui focalizada foi a implantação, pelo Ministério da Educação, do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, em especial da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos curso de graduação. Define-se por Sistema de Avaliação do Ensino Superior o conjunto de procedimentos utilizados pelo Ministério da Educação para avaliar o ensino superior no Brasil, tais como o Censo da Educação Superior, o Exame Nacional de Cursos e a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino. A Avaliação das Condições de Oferta de Ensino foi operacionalizada por meio da verificação dos seguintes indicadores: (1) grau de desenvolvimento e qualificação do corpo docente da organização focalizada, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, bem como a sua atuação acadêmica e profissional; (2) condições de trabalho do corpo docente no que se refere à estrutura de carreira e à jornada de trabalho; (3) adequação das instalações físicas como laboratórios e outros locais e dos equipamentos necessários ao funcionamento do curso, com atenção especial à biblioteca, ao seu acervo especializado, inclusive eletrônico, às condições de acesso às redes de comunicação e sistemas de informação, ao seu regime de funcionamento e ao grau de modernização dos meios de atendimento; (4) projeto didático-pedagógico, considerando características tais como atuação da coordenação do curso,

organização acadêmico-administrativa, ações de apoio aos discentes, concepção do curso, estrutura curricular, sistema de avaliação, participação dos discentes nas atividades do curso, organização do estágio supervisionado, quando exigido pelo curso, e trabalho de conclusão de curso (INEP, 2002). Para tanto realizou-se análise documental de informações contidas nos relatórios do Censo da Educação Superior/MEC, abrangendo dados de 1962 a 2002, do conteúdo das leis 5.540/68, 9.131/95 e 9.394/96, regulamentadas respectivamente pelos decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, bem como das portarias que tratam da educação superior no período em exame. Analisou-se, por fim, o Manual de Avaliação do Curso de Administração, elaborado pelo INEP (2002), em que constam os critérios e os procedimentos adotados na execução da referida avaliação, e cuja lógica geral é igual para os demais cursos.

. **Posicionamento Estratégico**

DC: Conjunto de padrões que integram os principais objetivos e políticas da organização em um todo coeso, por meio de uma visão compartilhada entre os seus dirigentes, expressos na disposição de recursos, produtos ou serviços e mercados, visando a adaptá-la às pressões ambientais, e permitindo assim que ela alcance estabilidade na sua estrutura e práticas organizacionais (MEYER; ROWAN, 1977; QUINN, 1980; DIMAGGIO; POWELL, 1983; WHIPP; ROSENFELD; PETTIGREW, 1989; MINTZBERG, 1991, 2001; STABELL; FJELDSTAD, 1998).

DO: O posicionamento estratégico foi operacionalizado por meio da análise das estratégias referentes a recursos, produtos e serviços e mercados. Para a verificação das estratégias de recursos foram empregados como indicadores a utilização, pela organização em estudo, dos recursos humanos, financeiros e tecnológicos. Os indicadores das estratégias de produtos e serviços foram as ações da organização voltadas para dispor para a comunidade cursos, resultados de pesquisas e atividades de extensão. Por fim, para a identificação das estratégias de mercado foram usados como indicadores as ações orientadas ao relacionamento da instituição com seus clientes e concorrentes. Com base nessas estratégias, classificou-se o posicionamento estratégico, tomando-se como referência a tipologia de Miles e Snow (1978), na qual as ações estratégicas se dividem em prospectoras,

analíticas, defensivas ou reativas. Para a verificação efetuou-se análise documental e de conteúdo de informações obtidas em documentos e impressos da organização sob exame, tais como o Plano de Carreira, o Plano Institucional de Capacitação, os projetos de curso, o livro comemorativo dos 50 anos, em material disponível na internet, e nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os seus dirigentes.

3.1.3 Definição Constitutiva de Termos Relevantes

. **Ambiente institucional:** instância constituída pela elaboração e difusão de regras socialmente compartilhadas, e que proporcionam às organizações legitimidade e sustentação para a implementação de suas ações (SCOTT, 1992; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1999).

. **Ambiente técnico:** instância constituída pelos elementos capazes de atender às necessidades materiais da organização na sua relação de dependência com o ambiente, quer seja como fonte e espaço de armazenagem de recursos, quer seja como fonte de informações significativas para a melhoria das condições de eficiência na produção, tais como novas tecnologias, novas técnicas de produção e formas de relacionamento com outras organizações (SCOTT, 1992).

. **Avaliação institucional:** mecanismo capaz de proporcionar à sociedade, informações confiáveis e evidências adequadas da efetividade do desempenho das IES, apontando elementos de previsão sobre problemas de responsabilidades, e facilitando o exercício de análises críticas e a retrospectiva da pertinência e da efetividade das ações executadas (TENÓRIO, 1994).

. **Esquemas interpretativos:** "pressupostos resultantes da elaboração e arquivamento mental de percepções de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, de eventos e comportamentos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações" (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993, p. 151).

. **Estratégia organizacional:** conjunto de ações implementadas pela organização para responder às pressões ambientais, visando a busca de recursos técnicos e simbólicos para alcance de estabilidade organizacional (MEYER; ROWAN, 1977; LAWRENCE, 1999).

. **Faculdades integradas:** instituições de ensino superior com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Brasil, 2001).

. **Grupo de dirigentes do nível estratégico:** integrantes da instância deliberativa e decisória da organização, que estabelecem limites à sua atuação por meio da formulação de ações estratégicas relacionadas a produtos, mercados e alocação de recursos.

. **Instituição de ensino superior:** entidade autorizada pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, a oferecer cursos de graduação e de pós-graduação.

. **Isomorfismo:** fenômeno por meio do qual as práticas das organizações se tornam homogêneas com o objetivo de alcançar maior legitimação e capacidade de sobrevivência (MEYER; ROWAN, 1977).

. **Pressão institucional coercitiva:** força ambiental exercida de maneira formal ou informal sobre as organizações, pelo Estado ou por outras instituições das quais elas dependem no seu campo organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

3.2.1 *Design* da Pesquisa

O método adotado para a elaboração da presente investigação foi o estudo de caso, com abordagem descritivo-analítica qualitativa. A pesquisa realizada foi um levantamento, do tipo seccional com avaliação longitudinal, considerando-se a

necessidade de avaliar o posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba nos períodos anterior e posterior a 1996. O nível de análise foi o organizacional e a unidade de análise foi o grupo de dirigentes do nível estratégico da organização em estudo.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por adotar o estudo de caso, pois, segundo Yin (1989, p. 23), ele "é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos, dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas e quando se utilizam múltiplas fontes de evidência". Corroborando essas idéias, Godoy (1995) argumenta ainda que o estudo de caso é uma opção adequada quando as perguntas a serem respondidas são **como** e **por que** ocorrem certos fenômenos, ou quando o controle sobre os eventos estudados não é possível.

Godoy (1995) também afirma que o estudo de caso é sobretudo um tipo de pesquisa na qual o objeto é uma unidade que se analisa em profundidade. Tais características justificam a utilidade do seu emprego para o desenvolvimento da presente investigação.

Segundo Richardson (1989) a adoção de procedimentos qualitativos permite descrever a complexidade de determinado problema, possibilitando a análise da interação de certas categorias analíticas. Tal procedimento permite também a compreensão dos diversos aspectos de uma dada realidade, os elementos subjetivos relacionados às percepções dos indivíduos e dos grupos, bem como a classificação dos processos dinâmicos pelos quais passam as organizações.

O emprego da pesquisa do tipo levantamento se deu por ela ser destinada a estudar relações entre características de pessoas ou grupos da maneira como ocorrem em situações naturais, além dos fenômenos que influenciam tais interações. Segundo Kerlinger (1964), nas pesquisas de levantamento são coletadas informações de uma população ou de uma amostra dela, a fim de se avaliar a incidência relativa, a distribuição e as inter-relações de fenômenos que ocorrem naturalmente.

3.2.2 População e Amostra

A população foi composta pelos integrantes das Faculdades Integradas Curitiba e de sua entidade mantenedora, a Associação de Ensino Novo Ateneu, ambas localizadas na cidade de Curitiba, PR. A amostra foi composta pelos integrantes do grupo de dirigentes de nível estratégico e selecionada por meio do uso da técnica de amostragem intencional, que é uma técnica de amostragem não-probabilística, que possibilita selecionar os elementos característicos do universo de interesse da investigação com base em critério previamente estipulado.

Logo a amostra foi constituída por cinco dirigentes, sendo quatro deles ligados à instituição mantenedora da organização investigada: (1) um membro do Conselho de Administração e da família mantenedora; (2) o Superintendente Executivo; (3) o Diretor Administrativo-Financeiro; (4) o Diretor de Planejamento de Operações. Além desses dirigentes, integrou ainda a amostra o Diretor Acadêmico das Faculdades Integradas Curitiba. Os componentes da amostra foram selecionados segundo o critério de influência e participação na definição de ações estratégicas, e por terem sido responsáveis pela adequação da organização à nova legislação do ensino superior.

3.2.3 Dados: Tipos, Coleta e Tratamento

A pesquisa foi realizada por meio do uso de dados primários e secundários. Os dados primários foram coletados mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes do nível estratégico da organização em estudo, pois esse tipo de entrevista permite captar as percepções, opiniões e interpretações da realidade organizacional pelos indivíduos. Um roteiro básico, composto por perguntas abertas, semi-abertas e fechadas, foi usado pelo pesquisador (vide Apêndice), e desenvolvido por ele a partir dos indicadores das categorias analíticas especificadas anteriormente e das informações coletadas nas fontes secundárias. O ordenamento das questões no roteiro se deu em função do encadeamento lógico desses indicadores, da seguinte forma: os objetivos e políticas da organização antes e depois de 1996; as características principais das estratégias adotadas pela organização antes e depois de 1996; a avaliação dos indicadores antes e depois de

1996, quais sejam, regime de trabalho e remuneração, critérios de seleção e formas de incentivo à qualificação e à produção científica do corpo docente, políticas de alocação de recursos, políticas de investimento em instalações físicas, ações de atração e manutenção de alunos, ações adotadas para lidar com a concorrência, critérios para a seleção e a escolha de modalidade de novos cursos, características da organização didático-pedagógica dos cursos.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 28 de outubro e 10 de novembro de 2003, com duração média de uma hora e quinze minutos para cada entrevistado. Por ter sido usado um gravador como meio de registro das informações, antes do início de cada entrevista era feita uma explanação sintética sobre os objetivos da pesquisa, o seu foco de análise, bem como assegurada a garantia de anonimato do entrevistado e a solicitação de permissão para proceder à gravação. Todas as entrevistas foram realizadas em ambiente adequado e não sofreram interrupções significativas. A transcrição do conteúdo das fitas gravadas ocorreu durante o mês de novembro de 2003, estando todas elas em perfeitas condições de audição.

Os dados secundários foram obtidos em informativos e documentos da organização em estudo, tais como o Plano de Carreira, o Plano Institucional de Capacitação, os projetos de cursos e o livro comemorativo dos 50 anos da instituição. Além dessas fontes, coletou-se também informações na internet e nos relatórios do Censo da Educação Superior/MEC, abrangendo dados de 1962 a 2002, nas leis 5.540/68, 9.131/95 e 9.394/96 (BRASIL, 1968, 1995, 1996), as duas últimas regulamentadas pelos decretos 2.208/97, 2.306/97 e 3.860/01 (BRASIL, 1997b, 1997h, 2001b), bem como nas portarias que tratam da educação superior no período e no Manual de Avaliação do Curso de Administração, elaborado pelo INEP (2002), em que constam os critérios e os procedimentos adotados na execução da referida avaliação, e que serve de parâmetro geral para os demais cursos.

Antes de serem acessados os dados, obteve-se autorização por parte da instituição para a realização da pesquisa, por meio de entrevistas prévias com o Superintendente Executivo e o Diretor Acadêmico, por serem eles os responsáveis diretos pela administração da entidade mantenedora e da faculdade, respectivamente. Entre o início do mês de setembro de 2003 até a metade do mês de outubro do mesmo ano, foram realizadas visitas na organização com o objetivo

de coletar dados secundários, bem como conhecer as instalações físicas e o contexto organizacional.

O tratamento dos dados foi efetuado de forma descritiva e analítica, tendo em vista a abordagem predominantemente qualitativa adotada no delineamento desta pesquisa.

Os dados primários foram analisados mediante a utilização parcial da técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, p. 42), é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo possui diferentes fases, organizadas em torno de três grupos de atividades dispostas de forma cronológica: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados. A fase da pré-análise consiste fundamentalmente em sistematizar idéias iniciais, ainda geradas de forma intuitiva, por meio do desenvolvimento de um plano de análise composto por operações a serem efetuadas de forma sucessiva. Essa fase é geralmente subdividida em três momentos importantes, quais sejam, a escolha dos documentos, a formulação de objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Vale ressaltar que esses momentos estão intimamente relacionados, mas na prática não seguem necessariamente a ordem que se apresenta. Com isso, o programa de análise a ser estabelecido pode ser tão flexível quanto preciso.

A fase de exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas durante a fase da pré-análise, e seu sucesso depende em grande parte das regras e pressupostos previamente definidos. Por fim, a fase de tratamento e interpretação dos resultados obtidos consiste na transformação dos dados brutos coletados em informações significativas, por meio de operações estatísticas simples ou complexas, permitindo que se estabeleçam modelos gráficos que dêem concisão e relevância aos resultados. Na presente pesquisa, considerando-se as fases relatadas acima, a análise de conteúdo foi parcialmente utilizada. Utilizou-se técnicas estatísticas simples como freqüência absoluta e relativa como modo de

facilitar a interpretação dos dados. Não foi utilizado nenhum recurso de informática na análise de conteúdo, tais como na codificação e categorização dos dados de natureza qualitativa, em virtude de não haver vários indicadores para uma mesma categoria analítica, tornando a análise menos complexa.

Os dados secundários foram analisados por meio do emprego da técnica de análise documental, definida por Bardin (1979, p. 45) como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referenciação".

3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como é da natureza de todo trabalho científico, essa dissertação baseia-se em uma pesquisa que apresenta algumas limitações. O primeiro aspecto a ser ressaltado, foi a dificuldade em se conseguir uma organização cuja configuração estivesse de acordo com as exigências da investigação, ou seja, ser uma instituição de ensino superior privada, do tipo faculdade isolada ou integrada, com existência anterior à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na cidade de Curitiba essas instituições são em pequeno número, o que tornou difícil a seleção. Além disso, em virtude da natureza da pesquisa e do seu foco em ações estratégicas, é natural que seus objetivos despertem certa desconfiança nos dirigentes, mesmo que todas as garantias de sigilo e de conduta ética sejam fornecidas pelo pesquisador.

Após o início do trabalho, novas dificuldades surgiram, relativas à natureza e forma de gestão da organização estudada. Por ser uma organização de ensino, que durante anos teve uma administração familiar, o acesso a documentos do passado distante e recente foi prejudicado.

Essa situação se deu por dois motivos. O primeiro deles em razão da equipe dirigente resistir à disponibilizar documentos que contêm questões estratégicas da organização, e o segundo pelo fato de durante muitos anos não ter havido preocupação em preservar documentos ligados à tais questões. Ao menos, há pouco mais de dois anos foi editado um livro comemorativo dos 50 anos da organização examinada, que permitiu ao pesquisador coletar informações valiosas referentes à sua história.

Outro aspecto que prejudicou a coleta de dados foi a ausência de um membro importante do grupo dirigente na amostra. O Diretor Geral das Faculdades Integradas Curitiba não pôde ser entrevistado, porque no período de coleta de dados se encontrava afastado do trabalho por problemas pessoais. Essa ausência foi significativa, visto que ele está na instituição há cerca de 20 anos, e, além de ter sido professor durante muito tempo, também é o advogado que a representa perante a sociedade.

A última limitação refere-se especificamente ao método utilizado, qual seja, o estudo de caso, que não permite uma generalização para além do universo abrangido pelo estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo são apresentados e analisados os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente são apresentados os dados referentes à expansão do ensino superior no Brasil, com análise geral dos últimos 40 anos, afim de proporcionar uma visão das mudanças ocorridas no ambiente no qual as instituições de ensino superior estão inseridas. A análise é pormenorizada para a década de 90 do século XX e início do século XXI, visto ser esse o período focalizado no problema de pesquisa que se buscou responder.

A partir daí, se analisa a política governamental para a educação superior no período de 1990 a 2002, com ênfase nas mudanças ocorridas no período da pesquisa, qual seja, de 1996 a 2002. Em seguida, é realizada a análise da organização em estudo, com o fim de identificar o seu posicionamento estratégico antes e após o período focalizado e a relação com as mudanças ambientais observadas.

4.1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A expansão do ensino superior no Brasil pode ser atribuída ao crescimento demográfico do país, à possibilidade de acesso da população ao ensino superior devido à criação de novas instituições educacionais, ao aumento do número de concluintes dos níveis anteriores de escolarização e, ainda, às exigências de maior nível de escolaridade no contexto do trabalho, fruto da evolução da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2001a). Segundo relatório da UNESCO (1999), para diversos países e regiões a possibilidade de melhoria dos recursos humanos e o favorecimento das mudanças sociais, culturais e políticas daí decorrentes, só podem ser alcançados por meio do aumento do acesso a níveis superiores de educação.

Logo não é possível separar essas transformações das políticas governamentais que regem o setor. A análise do crescimento de matrículas no ensino superior é importante para se entender a sua expansão ao longo dos anos. No entanto os resultados efetivos dessa expansão só se concretizam e provocam mudanças sociais e econômicas, à medida que um número cada vez maior de indivíduos conclui a graduação e, assim, se qualifica profissionalmente. Somente a

análise conjunta das mudanças nos indicadores da educação superior e nas referidas políticas, permite compreender as oscilações entre momentos de expansão e de retração do acesso à educação superior no Brasil, bem como as transformações em aspectos fundamentais para a avaliação do setor de forma global, tais como quantidade e capacitação das funções docentes, quantidade de matrículas, de ingressos e de concluintes do ensino superior por ano, participação pública e privada na educação superior, entre outros.

A expansão do ensino superior está diretamente ligada ao aumento da oferta de vagas e do número anual de matrículas, condição necessária, mas não suficiente, para a transformação da realidade social do país. Ao contrário, as condições econômicas e sociais são pré-requisitos para que a expansão de ingressos no ensino superior possa ser revertida no aumento do número de cidadãos com nível de escolaridade superior. Vale ressaltar que a década de 80 do século anterior ficou conhecida como a década perdida em função da grande crise econômica sofrida pelo país, que combinou crescimento da dívida externa, altas taxas de inflação e recessão econômica (BRASIL, 2001a).

O quadro geral do ensino superior no Brasil entre 1980 e 2002 exposto nas Tabelas 1 e 2, manifestou-se de forma contundente no período e no ambiente estudados por esta pesquisa, bem como em algumas variáveis diretamente relacionadas ao Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação, em particular à Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação. Em vista disso, apresentam-se, a seguir, dados e análises específicas sobre o período focalizado e sobre a região onde está inserida a instituição de ensino superior que é objeto de estudo.

A Tabela 1 apresenta as quantidades anuais de matrículas no ensino superior brasileiro de 1962 a 2002, a variação percentual de um ano para outro, as variações percentuais no período por décadas, além da variação percentual nos primeiros anos do século XXI. Tomando-se como referência os últimos 40 anos, podem-se vislumbrar três períodos distintos: (1) nas décadas de 60 e 70, houve elevada expansão na quantidade anual de matrículas; (2) na década de 80 e início da década de 90, ocorreu retração significativa no aumento de matrículas; (3) a partir da segunda metade da década de 90 até 2002, foi retomada a expansão na quantidade anual de matrículas no ensino superior. De acordo com os dados do

Censo Educacional Brasileiro, em 1962 foram efetuadas 107.509 matrículas no ensino superior e, em 1970, 425.478, o que revela aumento percentual no período de 295,8%. Esse resultado mantém-se elevado na década de 70, na ordem de 223,7% no crescimento de matrículas anuais (INEP, 2003). Consideradas em conjunto, nas décadas de 60 e 70 ocorreu aumento da ordem de 1.181%. Assim observam-se variações ao longo destes anos, mas com forte tendência de aumento, representada basicamente pela criação de escolas isoladas, em geral voltadas para as áreas de ciências humanas e sociais, como esclarecem Hardy e Fachin (1996).

Por outro lado, os dados apresentados na Tabela 1 demonstram ainda que a década de 80 e a primeira metade da década de 90, se caracterizam por elevada redução no crescimento do número de matrículas. Na década de 80, verificou-se crescimento de apenas 11,8%, destacando-se a ocorrência de percentuais negativos por dois anos consecutivos: 1984 (- 2,7%) e 1985 (-2,3%). Segundo Hardy e Fachin (1996), esse resultado parece decorrente de uma política restritiva de criação de IES, em especial de instituições isoladas, e de abertura de vagas.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República em 1995, e a ascensão de Paulo Renato Souza ao Ministério da Educação, ocorre a definição de uma nova política para a educação superior, marcada pelo incentivo ao aumento da oferta de vagas, bem como pela liberalização do processo de abertura de novos cursos e de novas IES, conforme se pode apreender do diagnóstico da educação superior contido no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a).

Ao se considerar o período dessa pesquisa (1996-2002), que coincide com a implantação da política educacional para o ensino superior do novo governo, observa-se que o crescimento no número de matrículas foi da ordem de 86,2%, com taxa média de crescimento anual de 10,2% (vide Tabela 1). Outra característica desse período é o foco no desenvolvimento do setor privado dentro da educação. No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) há uma recomendação para que a expansão de vagas no ensino superior público seja tal que, no mínimo, represente 40% do total de vagas ofertadas no país. Na redação final do plano este item foi vetado pela Presidência da República.

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - 1962 A 2002

Ano	Matrícula	Variação % anual	Variação % no período
1962	107.509	-	
1963	124.214	15,5%	
1964	142.386	14,6%	
1965	155.781	9,4%	
1966	180.109	15,6%	
1967	212.882	18,2%	
1968	278.295	30,7%	
1969	342.886	23,2%	
1970	425.478	24,1%	295,8%
1971	561.397	31,9%	
1972	688.382	22,6%	
1973	772.800	12,3%	
1974	937.593	21,3%	
1975	1.072.548	14,4%	
1976	1.096.727	2,3%	
1977	1.159.046	5,7%	
1978	1.225.557	5,7%	
1979	1.311.799	7,0%	
1980	1.377.286	5,0%	223,7%
1981	1.386.792	0,7%	
1982	1.407.987	1,5%	
1983	1.438.992	2,2%	
1984	1.399.539	-2,7%	
1985	1.367.609	-2,3%	
1986	1.418.196	3,7%	
1987	1.470.555	3,7%	
1988	1.503.555	2,2%	
1989	1.518.904	1,0%	
1990	1.540.080	1,4%	11,8%
1991	1.565.056	1,6%	
1992	1.535.788	-1,9%	
1993	1.594.668	3,8%	
1994	1.661.034	4,2%	
1995	1.759.703	5,9%	
1996	1.868.529	6,2%	
1997	1.945.615	4,1%	
1998	2.125.958	9,3%	
1999	2.369.945	11,5%	
2000	2.694.245	13,7%	74,9%
2001	3.030.754	12,5%	
2002	3.479.913	14,8%	29,2%

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.

Para que se tenha uma visão abrangente da evolução do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, cabe ressaltar que a expansão do ensino superior privado é anterior ao período de 1996 a 2002, tendo nele o seu momento de consolidação. Em 1980, segundo os dados do Censo Educacional, existiam 882 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, dos quais 682 eram privados e 200 de dependência administrativa pública (INEP, 2003). Portanto, a predominância do ensino superior privado no Brasil já se manifestava nessa época.

Em 1998, do total de 973 IES, 764 eram privadas e 209 públicas, numa relação de 78,6% e 21,6% respectivamente. Em 2002, as IES atingiram o patamar de 1.637 instituições (68,2% a mais que quatro anos antes), sendo 1.442 privadas e 195 públicas, numa relação de 80,1% e 19,9% respectivamente (INEP, 2003). O mesmo fenômeno pode ser observado utilizando-se dados sobre número de matrículas.

Para detalhar a evolução do número de matrículas no Brasil, toma-se como base os anos de 1980, 1998 e 2002, por serem o início da fase de retração, o momento em que as mudanças na legislação têm o primeiro reflexo significativo no aumento de matrículas, e o final do período dessa pesquisa, respectivamente. Pode-se perceber uma grande mudança a partir 1998, visto que o crescimento total de matrículas entre 1980 e 1998 no ensino superior no Brasil foi da ordem de 54,4%, sendo que nas instituições públicas esse aumento foi de 63,5% contra 49,3% nas instituições privadas e, no período 1998 a 2002, o crescimento total foi da ordem de 66,7%, acima portanto do crescimento das duas décadas anteriores, com alteração significativa na sua distribuição. Nas instituições privadas o crescimento foi de 83,8%, enquanto que nas instituições públicas foi de apenas 30,7%. Do quadro apresentado, pode-se verificar que a participação do ensino privado sempre foi maior que a do ensino público no nível superior. Essa situação se consolida a partir de 1998, quando o crescimento na esfera privada supera o da esfera pública (INEP, 2003).

TABELA 2 – EVOLUÇÃO DA QUANTIDADE DE MATRÍCULAS, INGRESSOS E CONCLUINTES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - 1962 A 2002

Ano	Matrículas	Ingressos	Concluintes
1962	107.509	...	...
1963	124.214	...	19.049
1964	142.386	...	20.282
1965	155.781	...	22.291
1966	180.109	...	24.301
1967	212.882	...	30.108
1968	278.295	...	35.947
1969	342.886	...	44.709
1970	425.478	...	64.049
1971	561.397	...	73.453
1972	688.382	...	96.470
1973	772.800	...	135.339
1974	937.593	...	150.226
1975	1.072.548	...	161.183
1976	1.096.727	...	176.475
1977	1.159.046	...	187.973
1978	1.225.557	...	200.056
1979	1.311.799	...	222.896
1980	1.377.286	356.667	226.423
1981	1.386.792	357.043	229.856
1982	1.407.987	361.558	244.639
1983	1.438.992	...	238.096
1984	1.399.539	...	227.824
1985	1.367.609	346.380	234.173
1986	1.418.196	378.828	228.074
1987	1.470.555	395.418	224.809
1988	1.503.555	395.189	227.037
1989	1.518.904	382.221	232.275
1990	1.540.080	407.148	230.206
1991	1.565.056	426.558	236.377
1992	1.535.788	410.910	234.267
1993	1.594.668	439.801	240.269
1994	1.661.034	463.240	245.887
1995	1.759.703	510.377	254.401
1996	1.868.529	513.842	260.224
1997	1.945.615	573.900	274.384
1998	2.125.958	651.353	300.761
1999	2.369.945	744.024	300.761
2000	2.694.245	829.706	324.734
2001	3.030.754	1.036.690	395.988
2002	3.479.913	1.205.140	466.260

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.

Segundo os dados do Censo Educacional Brasileiro, apresentados na Tabela 2, em 1980 ingressaram no ensino superior 356.667 estudantes. Em 1998, esse número chegou a 651.353 ingressos anuais, perfazendo uma variação de 83%

nas quantidades anuais (INEP, 2003). No entanto, no mesmo período o aumento na quantidade anual de concluintes foi significativamente inferior. Em 1980, concluíram o ensino superior 226.423 estudantes e, em 1998, esse número chegou a 300.761 concluintes, num aumento de apenas 33%. Esses dados demonstram que o aumento na quantidade de matrículas e, especificamente, no de ingressos anuais, não resultou num aumento significativo de pessoas com formação superior completa no período, devido a um alto índice de desistências ao longo do curso.

A Tabela 2 revela ainda uma defasagem significativa entre a evolução na quantidade anual de ingressos e de concluintes no período enfocado por esta pesquisa (1996-2002). Em 1996, o número de ingressos foi de 513.842 alunos e, em 2002, esse número chegou a 1.205.140, numa variação de 134,5%. Em relação à quantidade de concluintes, há uma melhora quanto aos números do período anteriormente analisado, visto que em 1996 o número de concluintes anuais foi de 260.224, chegando, em 2002, a 466.260. A variação aqui foi de 79,2%, o que demonstra uma distância menor entre a evolução do número de ingressos e de concluintes, mesmo que ainda haja uma taxa de evasão elevada.

Com o objetivo de propiciar as comparações pertinentes ao enfoque dado neste trabalho, serão analisados, a seguir, dados dos anos de 1990, 1996, 1998 e 2002. Essa escolha deve-se ao fato de que em 1996 ocorre a transformação na legislação que regulamenta o ensino superior no país, cujos primeiros resultados em termos de estatísticas só foram divulgados no ano de 1998. Por fim, 2002 é o ano de corte metodológico da presente pesquisa.

Além disso, tendo em vista o fato de que a organização em estudo situa-se no Estado do Paraná, apresentam-se dados comparativos das realidades nacional, regional e estadual, como forma de esclarecer as diversas dimensões da mudança examinada e seus efeitos em variados níveis.

De modo geral, a evolução do ensino superior na Região Sul do Brasil e, mais especificamente, no Estado do Paraná, apresenta as mesmas tendências que se manifestaram no nível nacional no período de 1990 a 2002. No entanto vale ressaltar algumas peculiaridades, que dão à região e ao Estado, uma dinâmica própria em comparação a outras localidades do país.

Os dados da Tabela 3 revelam a ocorrência de um ponto de inflexão após as mudanças na legislação brasileira em 1996. Enquanto que de 1990 a 1996 o crescimento das matrículas no ensino superior no Brasil foi da ordem de 21%, em dois anos, de 1996 a 1998, atingiu apenas 14%. Pode-se então perceber os primeiros efeitos da transformação no processo de abertura de novos cursos e de novas instituições de ensino no país. Porém é no período de 1998 a 2002 que tal crescimento se acentua significativamente, alcançando nesses quatro anos a taxa de 64%.

TABELA 3 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ

Unidade da Federação	1990	1996	% 1990/96	1998	% 1996/98	2002	% 1998/02
BRASIL	**1.540.080**	**1.868.529**	**21%**	**2.125.958**	**14%**	**3.479.913**	**64%**
SUL	286.350	349.193	22%	419.133	20%	677.655	62%
PARANÁ	98.799	115.039	16%	141.119	23%	238.724	69%

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.

Antes de 1996, o Estado do Paraná obteve crescimento menor que a média regional (22%) e nacional (21%), atingindo apenas 16%. A partir de 1996, o quadro sofreu uma inversão, em especial no período de 1996 a 1998, quando a taxa de crescimento no Estado foi de 23%, com taxa de 14% no nível nacional. No período 1998 a 2002, obteve-se no Paraná crescimento de 69% nas matrículas no ensino superior, enquanto na Região Sul e no Brasil as taxas foram de 62% e 64%, respectivamente. Os dados demonstram grande dinamismo na transformação do ambiente de ensino superior no Estado do Paraná, acompanhando a evolução nacional.

A disparidade entre o aumento do número de ingressos e de concluintes no ensino superior em nível nacional, já comentada anteriormente, também ocorreu na Região Sul do Brasil e no Estado do Paraná, no período 1990 a 2002, porém com características peculiares que merecem ser destacadas. No Censo Educacional Brasileiro não estão disponíveis os dados regionais sobre ingressos nos anos 1990 e 1996, mas no âmbito nacional houve nesse período um aumento de 26%. Conforme a Tabela 4, no período de 1998 a 2002, o Estado do Paraná obteve

resultados da ordem de 96%, enquanto no mesmo período o crescimento nacional foi de 85% e na Região Sul foi de 78%.

TABELA 4 – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE INGRESSOS NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ

Unidade da Federação	1990	1996	% Variação	1998	% 96/98	2002	% 98/02
BRASIL	407.148	513.842	26%	651.353	27%	1.205.140	85%
SUL				124.682		221.383	78%
PARANÁ				44.521		87.185	96%

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.

No que diz respeito à evolução no número de concluintes, a Região Sul e o Estado do Paraná apresentam, em linhas gerais, diferenças significativas em relação à situação nacional, a partir de 1998. De acordo com a Tabela 5, no período de 1990 a 1996, a evolução do número de concluintes no nível nacional foi de 13%, na Região Sul de 7% e no Estado do Paraná de 15%. No período seguinte, que vai de 1996 a 1998, o crescimento do número de concluintes no Brasil, na Região Sul e no Estado do Paraná foi de 16%, 20% e 14%, respectivamente.

TABELA 5 – EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE CONCLUINTES NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ

Unidade da Federação	1990	1996	% Variação	1998	% 96/98	2002	% 98/02
BRASIL	230.271	260.224	13%	300.761	16%	466.260	55%
SUL	38.580	41.352	7%	49.723	20%	84.960	71%
PARANÁ	15.305	17.655	15%	20.117	14%	35.297	75%

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.

Porém, no período de 1998 a 2002 ocorreram mudanças significativas em duas dimensões. Por um lado, houve aumento no número de concluintes de maneira geral no Brasil, na Região Sul e no Estado do Paraná, com índices de crescimento de 55%, 71% e 75%, respectivamente. Por outro lado, a Região Sul e o Estado do Paraná passaram a ter taxas de crescimento acima do resultado nacional, na ordem de vinte pontos percentuais, demonstrando um dinamismo maior que em outras localidades do país.

A evolução do corpo docente, no que se refere à quantidade e ao grau de formação, foi de particular interesse para a realização desta pesquisa, visto ser esse

aspecto um indicador de qualidade dentro do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação.

Os dados apresentados nas Tabelas 6 e 7, revelam que ocorreram mudanças significativas no número de funções docentes no país no período de 1990 a 2002, com especial intensidade no período de 1996 a 2002. Foram mudanças quantitativas e qualitativas, seja no perfil de formação dos docentes, seja no tipo de instituição à qual eles pertencem.

Conforme a Tabela 6, entre 1990 e 1996, as taxas de crescimento no número de docentes em exercício por dependência administrativa no Brasil, na Região Sul e no Estado do Paraná foram de 12,7%, 22,8% e 19%, respectivamente. Em 1996, apesar de haver equilíbrio nas quantidades de docentes no nível nacional em instituições públicas, com 50,3% do total, e em instituições privadas, com 49,7% do total, o crescimento no período de 1990 a 1996 não foi equilibrado; a quantidade de docentes em instituições públicas cresceu nacionalmente apenas 3,8% no período, enquanto que nas instituições privadas esse crescimento foi de 23,3%.

No período de 1996 a 1998, houve crescimento na quantidade de docentes mais equilibrado quando se consideram os níveis nacional, regional e estadual, com taxas de 11,3%, 12,5% e 15,8%, respectivamente. Em relação ao crescimento conforme a dependência administrativa, esse equilíbrio ocorreu também nos níveis nacional e regional, mas não no nível estadual. No período, as taxas de crescimento na quantidade de docentes em instituições públicas e privadas no nível nacional foram 12,2% e 10,5%, respectivamente; na Região Sul o crescimento acompanhou as taxas nacionais, sendo 13,7% de crescimento nas instituições públicas e 11,1% nas instituições privadas. Entretanto os dados demonstram forte desequilíbrio no crescimento da quantidade de docentes no Estado do Paraná, quando comparadas as instituições públicas e privadas, com taxas de 8,1% e 31,4%, respectivamente.

TABELA 6 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ - 1990 A 2002

Dependência	1990		1996		90/96	1998		96/98	2002		98/02
Administrativa	Total	%	Total	%	%	Total	%	%	Total	%	%
BRASIL	**131.641**	**100,0%**	**148.320**	**100,0%**	**12,7%**	**165.122**	**100,0%**	**11,3%**	**227.844**	**100,0%**	**38,0%**
Pública	71.904	54,6%	74.666	50,3%	3,8%	83.738	50,7%	12,2%	84.006	36,9%	0,3%
Privada	59.737	45,4%	73.654	49,7%	23,3%	81.384	49,3%	10,5%	143.838	63,1%	76,7%
SUL	**24.567**		**30.176**	**100,0%**	**22,8%**	**33.963**	**100,0%**	**12,5%**	**45.306**	**100,0%**	**33,4%**
Pública	-		16.354	54,2%	-	18.600	54,8%	13,7%	15.450	34,1%	-16,9%
Privada	-		13.822	45,8%	-	15.363	45,2%	11,1%	29.856	65,9%	94,3%
PARANÁ	**8.592**		10.221	**100,0%**	**19,0%**	11.831	**100,0%**	**15,8%**	**17.590**	**100,0%**	**48,7%**
Pública	-		6.880	67,3%	-	7.440	62,9%	8,1%	7.311	41,6%	-1,7%
Privada	-		3.341	32,7%	-	4.391	37,1%	31,4%	10.279	58,4%	134,1%

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.
Nota: o mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

No período de 1998 a 2002 se acentua o crescimento da quantidade de docentes de forma geral, com taxas de 38% no Brasil, de 33,4% na Região Sul e de 48,7% no Estado do Paraná. No que se refere ao desequilíbrio entre as taxas de crescimento nas instituições públicas e privadas ocorre um fato novo e significativo: houve crescimento de apenas 0,3% na quantidade de docentes nas instituições públicas no nível nacional, e crescimento negativo da ordem de –16,9% na Região Sul e de –1,7% no Estado do Paraná, enquanto que as taxas de crescimento nas instituições privadas no Brasil, na Região Sul e no Estado do Paraná foram da ordem de 76,7%, 94,3% e 134,1%, respectivamente.

Efetuando-se a análise da composição de docentes em IES públicas e privadas no nível nacional, verifica-se que as transformações ocorridas levaram a uma inversão nessa composição em apenas seis anos; em 1996, 54,6% dos professores de ensino superior estavam vinculados a IES públicas e 45,4% a IES privadas, e em 2002 a composição nacional ficou em 36,9% em IES públicas e 63,1% em IES privadas.

No que se refere ao grau de formação dos docentes, a Tabela 7 demonstra que também ocorreu uma mudança ao longo dos anos 90 e início do século XXI. Analisando-se a composição do professorado de ensino superior em função do grau de formação, verifica-se que em 1990, no nível nacional, 34,5% dos professores possuíam apenas a graduação, sendo o percentual de especialistas, mestres e doutores da ordem de 31,6%, 21,1% e 12,9%, respectivamente. Na Região Sul os dados são muito próximos da média nacional, e não existe dados disponíveis sobre o Paraná. Em 1996, no nível nacional, essa composição já havia sofrido alterações, sendo que o percentual de professores que tinham apenas a graduação já havia reduzido para 22,3% do total; professores especialistas, mestres e doutores correspondiam na época, a 36,4%, 24,9% e 16,2% do total de professores.

Assim, no período de 1990 a 1996 no nível nacional, houve redução de 27,2% no número de professores apenas graduados, e crescimento de 28,8% na quantidade de professores especialistas, 33,2% na quantidade de professores com mestrado e 41,7% na quantidade de professores com doutorado.

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO POR GRAU DE FORMAÇÃO E TAXA DE CRESCIMENTO NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E NO PARANÁ - 1990 A 2002

Região/	1990		1996		90/96	1998		96/98	2002		98/02	90/02
Grau de Formação	Total	%	Total	%	%	Total	%	%	Total	%	%	%
BRASIL	**131.641**	**100,0%**	**148.320**	**100,0%**	**12,7%**	**165.122**	**100,0%**	**11,3%**	**227.844**	**100,0%**	**38,0%**	**73%**
Sem Pós-Graduação	45.352	34,5%	33.037	22,3%	-27,2%	30.890	18,7%	-6,5%	32.063	14,1%	3,8%	-29%
Especialização	41.597	31,6%	53.990	36,4%	29,8%	57.677	34,9%	6,8%	68.923	30,3%	19,5%	66%
Mestrado	27.753	21,1%	36.954	24,9%	33,2%	45.482	27,5%	23,1%	77.404	34,0%	70,2%	179%
Doutorado	16.939	12,9%	24.006	16,2%	41,7%	31.073	18,8%	29,4%	49.287	21,6%	58,6%	191%
SUL	**24.567**	**100,0%**	**30.176**	**100,0%**	**22,8%**	**33.963**	**100,0%**	**12,5%**	**45.306**	**100,0%**	**33,4%**	**84%**
Sem Pós-Graduação	7.808	31,8%	6.498	21,5%	-16,8%	5.666	16,7%	-12,8%	4.987	11,0%	-12,0%	-36%
Especialização	9.797	39,9%	12.191	40,4%	24,4%	13.182	38,8%	8,1%	14.537	32,1%	10,3%	48%
Mestrado	4.991	20,3%	8.040	26,6%	61,1%	10.156	29,9%	26,3%	16.596	36,6%	63,4%	233%
Doutorado	1.971	8,0%	3.730	12,4%	89,2%	4.959	14,6%	32,9%	9.159	20,2%	84,7%	365%
											96/02	
PARANÁ	**8.592**	-	**10.221**	**100,0%**	**19,0%**	**11.831**	**100,0%**	**15,8%**	**17.590**	**100,0%**	**72,1%**	-
Sem Pós-Graduação	-	-	2.582	25,3%	-	2.160	18,3%	-16,3%	1.772	10,1%	-31,4%	-
Especialização	-	-	3.776	36,9%	-	4.396	37,2%	16,4%	5.897	33,5%	56,2%	-
Mestrado	-	-	2.709	26,5%	-	3.552	30,0%	31,1%	6.464	36,7%	138,6%	-
Doutorado	-	-	1.152	11,3%	-	1.706	14,4%	48,1%	3.456	19,6%	200,0%	-

FONTE: INEP. **Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.
Nota: o mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

No mesmo período na Região Sul, pode-se observar igual tendência de mudança na composição da qualificação dos docentes, ressaltando-se as altas taxas de crescimento do número de mestres e doutores, na ordem de 61,1% e 89,2%, respectivamente.

No período de 1996 a 1998, mantêm-se a mesma tendência do período anterior no nível nacional, com taxas de crescimento na quantidade de professores com graduação, especialização, mestrado e doutorado, da ordem de –6,5%, 6,8%, 23,1% e 29,4%. Na Região Sul e no Estado do Paraná, que a partir daí passa a constar das estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2003), pode-se verificar que os dados estão de acordo com a média nacional.

No entanto, no período de 1998 a 2002 ocorre, no nível nacional, aumento de 70,2% no número de mestres e de 58,6% no número de doutores. Na Região Sul o crescimento é de 83,4% a mais de professores com mestrado e 84,7% de professores com doutorado. No Estado do Paraná, essas taxas chegam a 138,6% e 200%. Isto parece ser explicado pelo fato de que a abertura de novos cursos e novas instituições após 1996 levou a que, em torno de 2001 e 2002, ocorressem os processos de reconhecimento desses cursos, fazendo com que as IES, em especial as privadas, investissem na contratação de mestres e doutores como forma de alcançar resultados positivos nas suas avaliações.

Tomando-se a perspectiva da teoria institucional, o conjunto de dados apresentado acima permite verificar as mudanças ocorridas no ambiente técnico e sua influência no setor focalizado, uma vez que demonstra alterações significativas no espaço de competição por recursos representadas pelo aumento significativo no número de IES, no modo delas administrarem a sua relação de dependência com o ambiente e de otimizarem o seu potencial competitivo por meio da adequação às pressões oriundas dessas transformações (SCOTT, 1992).

É necessário incluir ainda a dimensão sociocultural à análise, com o intuito de se aprofundar a compreensão do ambiente institucional. O enfoque deve abordar, portanto, os sistemas simbólicos, tais como as regras normativas, os processos regulativos e as construções cognitivas, pois a formação e manutenção dos comportamentos sociais são diretamente afetadas por eles. Além disso, condicionados pelas dimensões do tempo e do espaço, afetam também a forma, o funcionamento e a legitimidade das organizações (SCOTT, 1992, 1995).

Em vista disso, apresenta-se a seguir uma análise da legislação e das políticas governamentais para o ensino superior. O objetivo é mostrar os seus principais norteadores no período anterior e posterior a 1996, em busca de um entendimento mais aprofundado da dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil e do Sistema de Avaliação do Ensino Superior. A partir daí, será possível verificar a sua influência no posicionamento estratégico da organização em estudo.

4.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As mudanças ocorridas na legislação e nas políticas governamentais que regem a educação superior no Brasil foram de natureza estrutural e qualitativa, tendo impacto em diversos níveis do funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro. Foram alteradas as modalidades de IES existentes, o processo de criação de novas IES e de novos cursos, bem como as exigências para a manutenção dessas IES e desses cursos (SOUZA; SILVA, 1997).

A criação e a manutenção das IES e dos cursos estão diretamente vinculadas às diretrizes do Sistema de Avaliação do Ensino Superior e, em especial, à Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, foco do presente estudo. Até 1998, o processo era realizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, conforme Portaria n. 302 do MEC, de 07 de abril de 1998 (BRASIL, 1998); a partir de 2001, todo o sistema de avaliação fica sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que é uma autarquia federal ligada ao Ministério da Educação, conforme a Lei 9.448, de 14 de março de 1997 (BRASIL, 1997a).

De acordo com a legislação vigente até 1996, regulada pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), as modalidades possíveis de organização das IES eram três: (1) universidades, modalidade de IES mais importante e caracterizada pela abrangência de diversas áreas do conhecimento; (2) estabelecimentos isolados de ensino, concentrados em uma ou em poucas áreas de conhecimento; e (3) federações, que nada mais eram que instituições isoladas de uma mesma localidade ou região, unidas pelo comando de uma administração superior, conforme artigos 2º, 4º e 8º da Lei 5.540/68.

A nova legislação, regida pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), mesmo não contendo disposições indicativas de conteúdos estruturais e operacionais, ofereceu uma diretriz para que novas leis, decretos, resoluções e portarias fossem elaborados. Ela provocou uma alteração substancial no quadro, tais como a permissão para a criação das universidades por campo de saber, ampliando assim as possibilidades de fundações de universidades em regiões que anteriormente não o faziam por falta de recursos humanos e técnicos. Permitiu também a criação de institutos superiores ou escolas superiores, voltados para o oferecimento de cursos de licenciatura com o objetivo de formar docentes para a educação básica, visto que passou a exigir a graduação superior como requisito para o exercício da atividade.

Duas outras modalidades que, apesar de não estarem insertas na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), surgiram como grandes novidades na nova legislação, foram regulamentadas por decretos. A primeira modalidade, prevista no Decreto 2.208/97, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997b), foi os centros universitários, estabelecimentos que podem advir da transformação de instituições de ensino já existentes, até mesmo universidades. A sua característica mais importante é o fato de gozarem de prerrogativas até então exclusivas das universidades, tais como a liberdade e a autonomia na criação de cursos e de programas, bem como no remanejamento de vagas. Porém como a sua função primordial é a oferta de ensino, não exige o desenvolvimento de atividades de pesquisa científica, exceto aquelas de iniciação que devem ser oferecidas aos alunos.

A segunda modalidade foi os centros de educação tecnológica, prevista nos Decretos 2.208/97 e 2.406/97 (BRASIL, 1997b, 1997k), que consistem em instituições especializadas de educação profissional, cuja finalidade é formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, tendo como características fundamentais a atuação prioritária na área tecnológica e a oferta de formação especializada, levando em conta as tendências do setor produtivo e a estrutura organizacional flexível, racional e adequada às peculiaridades e aos objetivos de cada instituição e da região onde está inserida. Essa flexibilidade se expressou, por exemplo, no fato de que essas instituições podem ministrar cursos de nível médio e de nível superior.

Outra mudança importante na legislação que passou a vigorar a partir de 1996, foi a necessidade de recredenciamento periódico das IES, conforme as Portarias 637/97, 639/97 e 640/97 (BRASIL, 1997c, 1997d, 1997e), que tratam, respectivamente, do credenciamento e recredenciamento de universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores ou escolas superiores. Essa alteração tornou não só obrigatório, mas condicionante da existência das IES, o cumprimento de regras e o atingimento de índices de desempenho medidos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, implantado no bojo das referidas portarias.

A nova legislação também regulamentou a natureza jurídica das IES. Para tanto, estabeleceu que elas podem ser públicas ou privadas. São IES públicas aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e privadas aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sendo essa última dividida em quatro categorias: (1) particulares em sentido estrito; (2) comunitárias; (3) confessionais; e (4) filantrópicas.

Essa regulamentação das instituições privadas permitiu ao governo exigir que as pessoas físicas ou jurídicas que as administram se sujeitem às conseqüências do regime adotado. Essa nova configuração, ao obrigar que as IES optassem explicitamente por um regime jurídico, resultou na retirada, por parte do governo, dos privilégios fiscais até então oferecidos às instituições particulares em sentido estrito, e na diminuição das isenções fiscais das instituições confessionais e filantrópicas.

Em vista disso, pode-se caracterizar essas mudanças na legislação como uma força ambiental coercitiva, à medida que elas impõem padrões de conduta formais, que forçam as instituições de ensino superior sob sua dependência a reformularem procedimentos com base na obediência e na submissão às regras e às sanções decorrentes do não cumprimento delas, conforme se verá a seguir (DIMAGGIO; POWELL, 1983; SCOTT, 1995). A alteração da legislação afetou a forma do ingresso de alunos no ensino superior. A Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968) determinava que o acesso ao curso superior deveria se realizar por meio de concurso vestibular e especificava todos os parâmetros, definindo até mesmo os conteúdos a serem avaliados no exame. A Lei 9.394/96, no artigo 44, inciso II (BRASIL, 1996), institui o processo seletivo em detrimento da obrigatoriedade do

vestibular. Com isso, possibilita que as IES desenvolvam novas maneiras de seleção e admissão de alunos que melhor se adaptem à sua realidade, da sua região e da sua clientela, preservando a igualdade de oportunidades de acesso aos estudantes.

Em virtude da dinâmica de implantação dessas alterações, alguns ajustes foram feitos ao longo do tempo, aumentando as exigências e limitações dos processos seletivos. Para garantia do direito de igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior, o Ministério da Educação editou a Portaria 1.120/99 (BRASIL, 1999), obrigando as IES a publicarem na íntegra seus editais de abertura de processo seletivo para ingresso em cursos de graduação. Nessa portaria eram especificadas as informações que deviam conter os referidos editais, o prazo de antecedência para a publicação, a obrigatoriedade das provas de publicação dos editais nos processos de recredenciamento de IES e de reconhecimento de cursos, a possibilidade de verificação, a qualquer tempo, dessas provas de publicação, bem como a imposição de sanção de suspensão do credenciamento ou do reconhecimento por um período de até cinco anos, caso as exigências fossem descumpridas.

Uma nova intervenção governamental se deu com a publicação da Portaria 391/2002 (BRASIL, 2002b), que, pela primeira vez desde 1996, regulamenta conteúdos dos processos seletivos, definindo a obrigatoriedade de realização de uma prova de redação em língua portuguesa para todos os processos seletivos de acesso ao ensino superior e as exigências mínimas para inscrição, tais como apresentação de diploma de ensino médio ou declaração de estar cursando o referido nível.

Uma característica marcante da política governamental para o ensino superior a partir de 1996, expressa pela legislação que a respaldava, foi a concentração de poder no Ministério da Educação. Em 24 de novembro de 1995, como preparação para as novas condições a serem impostas pela Lei 9.394/96, sancionada alguns meses depois, é aprovada a Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995), que extingue o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), até então regido pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE passa a ser configurado como um órgão de colaboração com o MEC, e não mais como intérprete na área administrativa das leis que dispunham sobre diretrizes e bases da educação, como acontecia com o CFE. A partir deste momento, o

Ministério da Educação torna-se responsável pela homologação das deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras do CNE. Cabe notar que a lei não qualificava nem distinguia tais pronunciamentos, deixando claro que o domínio do processo educacional de nível superior no país, passava a se concentrar na esfera de poder do Ministro da Educação.

Assim a dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, e em especial após a metade da década de 90, já analisada no item anterior, parece ter assumido ao longo do tempo um caráter de dualidade (GIDDENS, 1989). Tendo sido amplamente influenciada pelas mudanças na legislação e pelas políticas governamentais referentes ao setor, ao mesmo tempo provocou mudanças nessas políticas como conseqüência da própria expansão. Daí que no decorrer do período estudado, mudanças ocorreram, em especial em 2001, quando diversas alterações são implantadas, desde na organização político-institucional do governo, até em aspectos legais e formais de constituição do ensino superior no Brasil.

Para melhor visualizar o modo como essas alterações ocorreram, vale lembrar que a partir do Decreto 2.208/97, substituído pelo Decreto 2.306 do mesmo ano, o Ministro da Educação expediu, para servir ao Sistema Federal de Ensino, várias portarias disciplinadoras da expansão e da conformação do ensino superior (BRASIL, 1997h):

- a Portaria MEC 637/97, que trata do credenciamento de universidades, e que foi republicada mais duas vezes no mesmo ano (BRASIL, 1997c);
- a Portaria MEC 639/97, que trata do credenciamento de centros universitários (BRASIL, 1997d);
- a Portaria MEC 640/97, que trata do credenciamento de estabelecimentos de ensino superior não-universitários (BRASIL, 1997e);
- a Portaria MEC 641/97, que trata da autorização de cursos superiores em estabelecimentos de ensino superior não-universitários já existentes (BRASIL, 1997f);
- a Portaria MEC 877/97, que dispõe sobre o reconhecimento de cursos do Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 1997g);

- a Portaria MEC 2.040/97, que estabelece critérios adicionais de organização institucional das universidades (BRASIL, 1997i);
- a Portaria MEC 2.041/97, que disciplina a concessão de autonomia aos centros universitários atrelada à qualidade (BRASIL, 1997j).

Tais portarias culminaram na aprovação do Decreto 3.860 (BRASIL, 2001b), que revoga expressamente os anteriores, datados de 1996 e 1997. No novo decreto são definidas algumas modificações na legislação como um todo e, mais especificamente, no Sistema de Avaliação do Ensino Superior. No artigo se estipula que toda a avaliação das IES e dos cursos passa a ser organizada e realizada pelo INEP, acarretando nesse momento um enfraquecimento político das funções da SESu e do Conselho Nacional de Educação.

A análise da legislação geral sobre o ensino superior no período 1996 a 2002 permite observar que as principais premissas são: (1) ampliação da oferta de IES e de cursos, por meio de uma liberalização no credenciamento e autorização de funcionamento; (2) concentração, no Ministério da Educação, do domínio do processo educacional de nível superior no país; e, por fim, (3) incentivo à criação de IES privadas, regulamentada pelo poder do Estado.

Esse último aspecto é de fundamental importância para a temática do presente estudo, pois o que diferencia a expansão do ensino superior no Brasil ocorrida a partir de meados da década de 90 do século anterior e início do presente século daquela experimentada nas décadas de 60 e 70, é a existência de um processo de avaliação que, além de ser externo às IES, é formado por parâmetros objetivos, tanto quantitativos quanto qualitativos, regulamentados por legislação específica, de caráter coercitivo e compulsório, definido, coordenado e implementado pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar os cursos e as IES. Pode-se afirmar que esse novo contexto impõe regras formais às organizações sob seu domínio, e parece forçá-las a adotarem estratégias similares na busca por um grau maior de estabilidade (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Diante disso, detalham-se a seguir as diretrizes do Sistema de Avaliação do Ensino Superior no Brasil, considerado nessa pesquisa como uma força ambiental coercitiva, e, mais especificamente, as diretrizes da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, como a dimensão responsável pela mensuração dos índices de qualidade a que estão sujeitas as IES no país.

4.2.1 Especificidades do Sistema Brasileiro de Avaliação do Ensino Superior e da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino

Como já mencionado anteriormente, a origem do Sistema de Avaliação do Ensino Superior no Brasil está diretamente ligada à liberalização na criação de novas IES e cursos e ao conseqüente aumento na oferta de vagas. No contexto da legislação anterior a 1996, regida pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), o processo de criação de IES era diferenciado segundo a modalidade. Uma universidade poderia ser fundada conforme parecer do antigo Conselho Federal de Educação, quer no caso de uma universidade nova, por meio de um dispositivo denominado autorização, quer pela reunião de estabelecimentos isolados, por meio de um processo denominado reconhecimento. Conforme a mesma lei, uma IES isolada só poderia ser criada por autorização derivada de um parecer do Conselho Federal de Educação. Com base em um dispositivo previsto na Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), mas ainda vigente, as IES criadas via autorização sofriam ainda um controle externo, a ser exercido dois anos após a sua criação, denominado reconhecimento. No entanto esse controle era de natureza distinta daquele controle implantado após 1996.

Mesmo após o reconhecimento a IES continuava sujeita à renovação periódica do reconhecimento por meio de verificações no seu funcionamento. Porém, conforme previsto no artigo 48 da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), a suspensão da autorização de funcionamento da IES isolada, ou da autonomia no caso de universidades, só poderia ocorrer se ela infringisse a legislação em geral ou algum aspecto dos seus respectivos estatutos. Como não havia um processo contínuo de avaliação das IES, na prática as autorizações e os reconhecimentos passavam a ter caráter definitivo.

A partir das mudanças ocorridas na legislação em 1996, alteraram-se a natureza e a intensidade do controle do poder público sobre as IES. O controle passou a Ter caráter coercitivo, à medida que passou a ser prerrogativa condicionante dos processos de credenciamento e recredenciamento, bem como de autorização e reconhecimento de cursos, influenciando diretamente na sobrevivência das organizações do setor em função do desempenho obtido por elas.

Em 2001, o Decreto 3.860 (BRASIL, 2001b) dispõe sobre a organização do ensino superior e o sistema de avaliação, passando-o para a responsabilidade do Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 2002, a Portaria 323 (BRASIL, 2002a) institui o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIENS/MEC), marco de consolidação da avaliação do ensino superior no Brasil. Segundo a mesma portaria:

> "Art. 2º O SAPIENS/MEC é um sistema informatizado que utilizará as tecnologias da informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de ensino superior e os órgãos do Ministério da Educação, por meio eletrônico, incluída a inserção de documentos e o acompanhamento de processos à distância, por meio da Internet, bem como a disponibilização de informações à população.
> Art. 3º O SAPIENS/MEC destina-se ao processamento eletrônico da tramitação dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos dessas instituições junto aos órgãos do MEC, instaurados a partir de 1º de fevereiro de 2002" (BRASIL, 2002).

O processo de avaliação foi instituído pela Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995), na qual foram traçadas as linhas gerais do então denominado Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, formado por um exame nacional, elaborado com base nos conteúdos ministrados em cada curso, e por relatórios de avaliação de cursos e habilitações, sem ainda especificar a natureza desses relatórios. No que se refere à Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, fundamento dos processos de credenciamento e recredenciamento das IES e de autorização e reconhecimento de cursos, a regulamentação e a definição dos parâmetros de operacionalização só vão ocorrer algum tempo depois, conforme já mencionado, nas Portarias 637/97, 639/97 e 640/97 (BRASIL, 1997c, 1997d, 1997e).

Com exceção da exigência de atividades de pesquisas nas universidades, as três portarias definiram que a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino está condicionada à análise de três dimensões: (1) o projeto didático-pedagógico, considerando-se as finalidades do curso, o currículo mínimo proposto, o perfil do egresso e as condições de desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas; (2) a infra-estrutura física, formada por laboratórios, equipamentos, biblioteca e acervo, acesso a redes de informação e condições para o acesso físico de portadores de necessidades especiais; e (3) o corpo docente, focalizando-se principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura de carreira, a jornada e as condições de trabalho. A operacionalização dessa avaliação se dá por

meio da visita de uma comissão de especialistas designada pela SESu à instituição avaliada.

Portanto, de 1996 a 2002, ocorreram alterações na legislação e nas políticas do governo referentes à avaliação do ensino superior no país, em parte como um processo natural de aperfeiçoamento, em parte por mudanças no grau de aceitação delas pela sociedade. No entanto observaram-se algumas características presentes desde o início de sua formulação, que, ao longo do tempo, adquiriram contornos mais nítidos e maior força junto à sociedade, podendo ser consideradas como os elementos norteadores do sistema. São elas: (1) a existência de um controle externo às IES como contraponto à maior liberalização na abertura de IES e de cursos; (2) a sistematização da avaliação por meio da definição de critérios e procedimentos objetivos e racionais; e, por fim, (3) a transformação do processo de avaliação em uma fonte de legitimação das IES e de seus cursos, por meio da divulgação pública de seus resultados. Essas observações corroboram os estudos de Tolbert e Zucker (1983), que destacam o fato de que mudanças legislativas, apesar de terem um caráter coercitivo, por vezes carecem de alcançar certo grau de consenso sobre os valores trazidos por ela, o que obriga os pesquisadores a atentarem para os seus aspectos sociais e culturais, ao analisarem as suas formas de adoção. A seguir, especificam-se os procedimentos e parâmetros envolvidos na Avaliação das Condições de Oferta de Ensino.

Desde a promulgação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 27.839), que arrola como atribuições da União "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior", foram implantados mecanismos de avaliação pelo Ministério da Educação, entre eles a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino. Em 2002, a partir da implantação do SAPIENS/MEC, o MEC, por meio do INEP, publicou os Manuais de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, que podem ser considerados como os documentos que sintetizam os procedimentos e os critérios para execução da avaliação.

Foi elaborado um manual para cada curso avaliado. O Manual de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino do curso de Administração, por exemplo, se comparado com o dos cursos de Direito, de Comunicação Social e de Turismo, possui diferenças pouco significativas, que se referem apenas às exigências quanto

aos laboratórios específicos, mantendo-se a lógica que rege a avaliação de maneira geral.

Tal processo de avaliação é conduzido em dois momentos: (1) análise de documentação relativa à instituição, que, a partir de 2002, passou a ser encaminhada ao MEC por meio do SAPIENS/MEC, além de análise do último relatório do Exame Nacional de Cursos expedido pelo MEC; (2) verificação *in loco*, que consiste em uma visita de uma comissão de especialistas treinados pelo INEP, às dependências da IES avaliada (INEP, 2002).

A verificação *in loco* pode ser considerada o ápice da avaliação, pois é a interlocução entre os participantes do processo avaliativo, quais sejam, os integrantes da comissão avaliadora, da administração da IES avaliada, da coordenação do curso, do seu corpo discente e docente, além do seu pessoal técnico-administrativo. Essa fase permite aos avaliadores verificar a dimensão qualitativa do funcionamento do curso, do envolvimento e interesse pelas atividades acadêmicas e projetos em andamento e, até mesmo, como a IES e o curso são geridos. Isso é possível graças à observação direta e ao conhecimento das relações existentes entre os participantes do processo. É avaliada ainda a infra-estrutura instalada, com o intuito de observar se ela está a serviço dos objetivos do curso, explicitados em seu projeto pedagógico, além de corroborar se a situação real corresponde ao que está escrito nos documentos examinados.

A verificação *in loco* é bastante detalhista, chegando ao nível da documentação básica da IES, tal como comparação entre livros de freqüência dos alunos e de especificação de conteúdo ministrado com planejamentos e planos de aula. Também é prática comum nesta fase a observação de situações do cotidiano da IES avaliada, por meio de entrevistas individuais ou em grupo com discentes e docentes, com o objetivo de confirmar informações anteriormente compiladas (INEP, 2002).

A operacionalização da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino segue um padrão lógico e sistemático, baseado em parâmetros hierarquizados em dimensões, categorias de análise, indicadores e aspectos a serem avaliados. As dimensões agregam dados e informações da IES e do curso em três níveis amplos, quais sejam, organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas, conforme especificado anteriormente.

As categorias de análise configuram-se como desdobramentos das dimensões, e estão organizadas, cada uma, também em três níveis. A dimensão organização didático-pedagógica desdobra-se nas categorias de análise denominadas administração acadêmica, projeto de curso e atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação; a dimensão corpo docente desdobra-se nas categorias de análise denominadas formação acadêmica e profissional, condições de trabalho e atuação e desempenho acadêmico e profissional; por fim, a dimensão instalações se desdobra nas categorias de análise denominadas instalações gerais, biblioteca e instalações e laboratórios específicos.

Por sua vez, as categorias de análise são decompostas em uma série de indicadores, organizados em função de sua proximidade e interdependência. Esses desdobramentos referem-se às características consideradas mais pertinentes ao processo de avaliação, conforme apresentado no Quadro 1. Cada indicador está relacionado a um conjunto de aspectos que, ao serem avaliados, irão compor um conceito, conforme apresentado nos Quadros 2, 3 e 4.

No Quadro 2 verifica-se a dimensão organização didático-pedagógica e suas respectivas categorias de análise, descritas acima, desdobram-se em indicadores e aspectos a serem avaliados. A categoria de análise administração acadêmica é subdividida nos indicadores denominados coordenação de curso, organização acadêmico-administrativa e atenção aos discentes. A categoria projeto do curso desdobra-se nos indicadores concepção do curso, currículo e sistema de avaliação. Por fim, a categoria de análise atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação, tem como indicadores a participação dos discentes nas atividades acadêmicas, o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.

O Quadro 3 apresenta as informações relativas à dimensão corpo docente e suas categorias de análise. A categoria de análise formação acadêmica e profissional tem como indicadores a titulação, a experiência profissional e a adequação da formação. A categoria condições de trabalho desdobra-se nos indicadores regime de trabalho, plano de carreira, estímulos ou incentivos profissionais, dedicação ao curso, relação alunos/docente e relação disciplinas/docente. Por fim, a categoria atuação e desempenho acadêmico e profissional subdivide-se nos indicadores publicações e produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais.

QUADRO 1 – PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO

Dimensões	Categorias de análise	Indicadores
Organização didático-pedagógica	Administração acadêmica	. coordenação do curso . organização acadêmico-administrativa . atenção aos discentes
	Projeto do curso	. concepção do curso . currículo . sistema de avaliação . participação discente em atividades acadêmicas
Corpo docente	Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	. estágio supervisionado ou afins . trabalho de conclusão de curso ou afins
	Formação acadêmica e profissional	. titulação . experiência profissional . adequação da formação
	Condições de trabalho	. regime de trabalho . plano de carreira . incentivos profissionais . dedicação ao curso . relação alunos/docentes . relação disciplinas/docente
	Atuação e desempenho acadêmico e profissional	. publicações . produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais . atividades relacionadas ao ensino de graduação . atuação nas atividades acadêmicas
Instalações	Instalações gerais	. espaço físico . equipamentos . serviços
	Biblioteca	. espaço físico . acervo . serviços
	Instalações e laboratórios específicos	. laboratórios de informática . empresa júnior ou similar

FONTE: INEP. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília, 2002.

O Quadro 4 demonstra como as categorias de análise da dimensão instalações desdobram-se ainda em uma série de indicadores. A categoria de análise instalações gerais é avaliada com base nos indicadores espaço físico, equipamentos e serviços. A biblioteca é a segunda categoria de análise dessa dimensão e é composta pelos indicadores espaço físico, acervo e serviços. Finalmente, a categoria de análise instalações e laboratórios específicos tem indicadores específicos para cada curso, que, no exemplo do curso de

Administração apresentado, são o laboratório de informática e a empresa júnior ou equivalente.

Vale ressaltar que cada indicador desdobra-se ainda em uma série de aspectos a serem avaliados, que podem ser considerados o nível de maior especificidade dentro dos parâmetros de avaliação, e são compostos por um conjunto detalhado de informações.

QUADRO 2 – DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Categorias de Análise	Indicadores	Aspectos a serem avaliados
Administração acadêmica	Coordenação do curso	. atuação do coordenador do curso . participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES . participação do coordenador e dos discentes em colegiado de curso ou equivalente . existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes . titulação do coordenador do curso . regime de trabalho do coordenador do curso . experiência profissional acadêmica do coordenador do curso . experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso . efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso
	Organização acadêmico-administrativa	. organização do controle acadêmico . pessoal técnico e administrativo
	Atenção aos discentes	. apoio à participação em eventos . apoio pedagógico ao discente . acompanhamento psicopedagógico . mecanismos de nivelamento . acompanhamento de egressos . existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos . bolsas de estudo . bolsas de trabalho ou administração
Projeto do curso	Concepção do curso	. objetivos do curso . perfil do egresso

(conclusão)

QUADRO 2 – DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Categorias de Análise	Indicadores	Aspectos a serem avaliados
	Currículo	. coerência do currículo com o perfil desejado do egresso . coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais . adequação da metodologia de ensino à concepção do curso . inter-relação das disciplinas na concepção e na execução do currículo . dimensionamento da carga horária das disciplinas . adequação e atualização das emendas e dos programas das disciplinas . adequação, atualização e relevância da bibliografia
	Sistema de avaliação	. coerência do sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem com a concepção do curso . procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem . existência de um sistema de auto-avaliação do curso
Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	Participação dos discentes nas atividades acadêmicas	. participação dos alunos em programas/ projetos/atividades de iniciação científica ou práticas de investigação . participação dos alunos em atividades de extensão . participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo ou de serviços ou em atividades voluntárias fora da IES
	Estágio supervisionado	. existência de bolsas acadêmicas . existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento de estágio . relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado . relação professor/aluno na orientação de estágio . participação em atividades reais de Administração . participação em atividades reais conveniadas
	Trabalho de conclusão de curso	. existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso . relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso

FONTE: INEP. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília, 2002.

QUADRO 3 – DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE

Categorias de Análise	Indicadores	Aspectos a serem avaliados
Formação acadêmica e profissional	Titulação	. docentes com especialização na área . docentes com especialização em outras áreas . docentes com mestrado na área . docentes com mestrado em outras áreas . docentes com doutorado na área . docentes com doutorado em outras áreas
	Experiência profissional	. tempo de magistério superior . tempo de magistério no ensino fundamental e médio . tempo de exercício profissional fora do magistério
	Adequação da formação	. docentes com formação adequada às disciplinas que ministram . docentes com formação/capacitação/ experiência pedagógica
Condições de trabalho	Regime de trabalho	. docentes em tempo integral . docentes em tempo parcial . docentes horistas
	Plano de carreira	. critérios de admissão e de progressão de carreira . existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes
	Estímulos (ou incentivos profissionais)	. apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural . apoio à participação em eventos . incentivo à formação/atualização pedagógica dos docentes
	Dedicação ao curso	. carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades complementares a este ensino . tempo de exercício de docência no curso
	Relação alunos/docente	. número médio de alunos por docente em disciplinas do curso . número médio de alunos por turma
	Relação disciplinas/docente	. número médio de disciplinas por docente . proximidade temática das disciplinas lecionadas pelo docente
Atuação e desempenho acadêmico e profissional	Publicações	. artigos publicados em periódicos científicos . livros ou capítulos de livros publicados . trabalhos publicados em anais (completos ou resumos) . traduções de livros, capítulos de livros ou artigos publicados
	Produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais	. propriedade intelectual depositada ou registrada . projetos e/ou produções técnicas, artísticas e culturais . produção didático-pedagógica relevante, publicada ou não

FONTE: INEP. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília, 2002.

QUADRO 4 – DIMENSÃO 3: INSTALAÇÕES

Categorias de Análise	Indicadores	Aspectos a serem avaliados
Instalações gerais	Espaço físico	. salas de aula . instalações administrativas . instalações para docentes: salas de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho . instalações para coordenação do curso . auditório/sala de conferências . instalações sanitárias: adequação e limpeza . condições de acesso para portadores de necessidades especiais . infra-estrutura de segurança . plano de expansão física, quando necessário
	Equipamentos	. acesso a equipamentos de informática pelos docentes . acesso a equipamentos de informática pelos alunos . recursos audiovisuais e multimídia . existência de rede de comunicação científica
	Serviços	. manutenção e conservação das instalações físicas . manutenção e conservação dos equipamentos
Biblioteca	Espaço físico	. instalações para o acervo . instalações para estudos individuais . instalações para estudos em grupo
	Acervo	. livros . periódicos . informatização . base de dados . multimídia . jornais e revistas . política de aquisição, expansão e atualização
	Serviços	. horário de funcionamento . serviço de acesso ao acervo . pessoal técnico e administrativo . apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos
Instalações e laboratórios específicos	Laboratório de informática	. espaço físico . equipamentos . serviços
	Empresa júnior ou equivalente	. espaço físico . equipamentos . serviços

FONTE: INEP. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília, 2002.

Todos os aspectos acima especificados são julgados pelos avaliadores, e recebem um conceito. A avaliação compreende, em alguns casos, segundo características do aspecto avaliado, dois conceitos: muito fraco ou muito bom; em

outros casos, três: muito fraco, regular ou muito bom; ou, ainda, cinco conceitos: muito fraco, fraco, regular, bom ou muito bom (INEP, 2002).

São atribuídos pesos para cada categoria de análise, indicador e aspectos a serem avaliados. Esse peso varia entre zero e 100, em números inteiros, e, no seu total, deve ser igual a 100. É feita, então, a ponderação de todas as categorias de análise, indicadores e aspectos avaliados pelo seu respectivo peso. O conceito de cada indicador será oriundo dos conceitos e pesos atribuídos ao conjunto de aspectos que o constituem. A mesma lógica perpassa a composição dos conceitos das categorias de análise e das dimensões (INEP, 2002).

A título de ilustração, considere-se a dimensão "Corpo Docente", a categoria de análise "Formação Acadêmica" e o indicador "Experiência Profissional". Esse indicador é avaliado com base em três aspectos. O primeiro aspecto é o tempo de magistério na educação de nível superior, que é avaliado segundo os seguintes critérios: (1) muito fraco, quando mais de 50% dos docentes do curso têm até cinco anos de experiência no magistério superior; (2) regular, quando mais de 50% dos docentes têm entre cinco e dez anos de experiência no magistério superior; (3) muito bom, quando mais de 50% dos docentes têm mais de dez anos de experiência no magistério superior.

Outro aspecto examinado no referido indicador é o tempo de magistério no ensino fundamental e médio. Esse aspecto é avaliado segundo os critérios: (1) muito fraco, quando até 10% dos docentes têm cinco ou mais anos de experiência no magistério do ensino fundamental e médio; (2) regular, quando de 10% a 20% dos docentes têm cinco ou mais anos de experiência no magistério do ensino fundamental e médio; (3) muito bom, quando mais de 20% dos docentes têm cinco ou mais anos de experiência no magistério do ensino fundamental e médio. Por fim, o último aspecto avaliado no indicador experiência profissional é o tempo de exercício profissional fora do magistério, cujos critérios são: (1) muito fraco, quando até 5% dos docentes têm dez ou mais anos de experiência profissional fora do magistério, na área de formação; (2) fraco, quando de 5% a 10% dos docentes têm dez ou mais anos de experiência profissional fora do magistério, na área de formação; (3) regular, quando de 10% a 15% dos docentes têm dez ou mais anos de experiência profissional fora do magistério, na área de formação; (4) bom, quando de 15% a 20% dos docentes têm dez ou mais anos de experiência profissional fora do

magistério, na área de formação; (5) muito bom, quando mais de 20% dos docentes têm dez ou mais anos de experiência profissional fora do magistério, na área de formação.

Para a formação do conceito desse indicador são ponderados os conceitos parciais dos aspectos que o constituem, sendo que o tempo de magistério superior possui maior peso na avaliação, pois representa 60% do conceito final do indicador; o tempo de experiência profissional fora do magistério representa 30% e o tempo de magistério no ensino médio e fundamental contribui com 10% dele (INEP, 2002).

A lógica de atribuição de conceitos, portanto, é hierárquica, e cada nível obtém um conceito oriundo da combinação dos conceitos e pesos atribuídos aos níveis inferiores, segundo os critérios definidos pelo MEC, à luz da verificação realizada *in loco* pela comissão de especialistas. O resultado da avaliação é a definição de um conceito para cada uma das três dimensões, e pode ser enquadrado em uma das quatro situações: CMB – condições muito boas; CB – condições boas; CR – condições regulares; CI - condições insuficientes.

Realizada a descrição dos principais fatores ligados às transformações ambientais ocorridas no setor em questão no período abrangido por esse estudo, se analisam, na seqüência, os reflexos dessas mudanças no posicionamento estratégico da organização examinada.

4.3 O CASO: FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o histórico das Faculdades Integradas Curitiba e o seu posicionamento estratégico no período de 1990 a 2002, relacionando-o com as mudanças ambientais anteriormente descritas e analisadas.

4.3.1. Caracterização Histórica

As Faculdades Integradas Curitiba têm sua fundação ligada a fatos ocorridos ainda no século XIX. Em 1897, o Professor Elysio de Oliveira Vianna cria o Colégio Vianna, em meio a um contexto de profundas mudanças econômicas e sociais pelas quais passava o Brasil e, em especial, a cidade de Curitiba. Entre elas, destaca-se o advento da luz elétrica, do sistema de água encanada, do telefone e do

cinematógrafo. Mediante a turbulência de tal contexto, o Colégio Vianna logo é fechado (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

Em 1925, o Professor Elysio se associa a dois irmãos, um sobrinho e um colega de magistério e funda o Ginásio Novo Ateneu. Essa época foi marcada por intenso crescimento econômico devido ao término da Primeira Guerra Mundial, que acarretou aumento significativo na demanda por vagas nas escolas. Em 1920, segundo o censo demográfico brasileiro, apenas 35% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no ensino básico (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

A gestão do Ginásio Novo Ateneu, precursor da Associação de Ensino Novo Ateneu (AENA), atual mantenedora das Faculdades Integradas Curitiba, desde o início foi marcada pelo pioneirismo.

Com o começo do Governo Vargas, em 1930, profundas mudanças na educação foram instauradas. Inicialmente, essas mudanças, que pretendiam atingir todo o território nacional, foram implantadas no Distrito Federal para servir de modelo, e não eram obrigatoriamente extensivas aos estados da federação e às escolas da rede privada. O Ginásio Novo Ateneu, no entanto, passou a adotar tais medidas como forma de buscar legitimação social, e se posicionar como instituição pioneira no setor na região. Por exemplo, o colégio adotou, em 1932, a divisão do ensino secundário em dois níveis: o fundamental, com cinco anos de duração, e o complementar, com dois anos, sendo que este último seria preparatório para o ensino superior. Outro exemplo é o fato de o Ginásio Novo Ateneu ter obtido em 1934, mediante inspeção federal, a autorização para o funcionamento dos cursos noturnos. Foi a primeira e única escola na época a ofertar esse horário alternativo.

Tendo em vista a necessidade de ampliar as atividades da instituição, e coincidindo com a saída do Professor Elysio da sua direção, foi fundada em 1944, pela família Vianna, a Associação de Ensino Novo Ateneu (AENA), cuja principal função era, e é até hoje, a de ser a mantenedora de diversas unidades de ensino. A cláusula primeira do seu estatuto apontava que a sua finalidade primordial é a difusão e o aperfeiçoamento do ensino em geral. Esse princípio tornou-se realidade por meio da criação, nos anos que se seguiram, de uma série de instituições de ensino, de diversos níveis e perfis. Entre elas, a Faculdade de Direito de Curitiba

(FDC), que daria origem às Faculdades Integradas Curitiba (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

O surgimento da Faculdade de Direito de Curitiba, em 1950, ocorreu em um contexto de significativo crescimento econômico e desenvolvimento na cidade de Curitiba. Entre 1950 e 1960, Curitiba foi a terceira cidade com maior índice de crescimento do país, que alcançou a marca de 100%. A década de 50 também se caracterizou pela segunda onda modernizadora da cidade, impulsionada pela disseminação da cultura cafeeira no Estado do Paraná e pela formação das classes médias urbanas.

Essa onda modernizadora foi expressa na verticalização da área central da cidade, na efervescência cultural e nos projetos de planejamento urbano, tal como a criação do Centro Cívico, conjunto arquitetônico composto pelo Palácio do Governo Estadual e demais órgãos públicos estaduais e municipais. A infra-estrutura se desenvolvia com a instalação do saneamento básico, do transporte público, da telefonia e a ampliação do sistema viário (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

Na área educacional destacam-se a criação da Escola de Belas Artes, em 1948, a inauguração, em 1950, da nova sede do Colégio Estadual do Paraná e a integração da Universidade do Paraná ao Sistema Federal de Ensino, caracterizada por intensa renovação didática e de infra-estrutura, com a construção do Hospital de Clínicas e do projeto do complexo da Reitoria.

A Faculdade de Direito de Curitiba, por oferecer um curso noturno, rapidamente tornou-se uma opção à crescente demanda de alunos, que não podiam ser atendidos pela recém-criada Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse fato teve grande relevância na autorização de seu funcionamento, tanto que consta no relatório de avaliação, que mostra que em 1951 foram aprovados 346 candidatos para o curso da Universidade Federal do Paraná, sendo que esta instituição só podia matricular 200 alunos.

As atividades letivas da Faculdade de Direito de Curitiba (2000) iniciaram somente em 1952, após exame de seleção com 198 candidatos. Desde o início, houve grande preocupação com a estruturação do corpo docente, formado por profissionais renomados da área jurídica.

Orientada em sua fundação por valores como humanismo, qualidade de ensino, legalismo e pioneirismo, já expressos na formação do Ginásio Novo Ateneu, a Faculdade de Direito de Curitiba, por meio de suas práticas e políticas, procurou reforçá-los ao longo do tempo, construindo condições específicas para o enfrentamento das mudanças ambientais, tais como aquelas focalizadas no presente estudo.

Em 1998, a AENA obtém a aprovação do MEC para o funcionamento dos novos cursos de Administração, Publicidade e Propaganda, Turismo e Relações Internacionais, e a Faculdade de Direito de Curitiba, que era uma instituição isolada, dá lugar às Faculdades Integradas Curitiba (FIC)[1]. Tal situação exige a edificação de uma nova unidade física, onde os novos cursos são instalados. Durante o período de realização dessa pesquisa, essa nova unidade passava por um processo de ampliação, com vistas à construção de 43.500 m^2, que abrigará todos os cursos das Faculdades Integradas Curitiba, e onde será instalado o Centro Universitário, cuja aprovação está em tramitação no MEC.

Em 2000, como parte da estratégia de expansão possibilitada pela nova legislação que rege o ensino superior no Brasil, a AENA cria a Faculdade Guarapuava, iniciando um processo de interiorização das suas atividades.

Atualmente, as Faculdades Integradas Curitiba são constituídas pela Faculdade de Direito, com um único curso, pela Faculdade de Comunicação Social, que oferta o curso de Publicidade e Propaganda, e pela Faculdade de Ciências Administrativas, que oferta os cursos de Administração, Relações Internacionais e Turismo. Elas são administradas, no âmbito acadêmico e pedagógico, por uma Diretoria Geral e por uma Diretoria Acadêmica. De forma genérica, cada faculdade é dirigida por um Coordenador, mas algumas delas têm especificidades segundo necessidades próprias. Na Faculdade de Ciências Administrativas, cada um dos três cursos é dirigido por um Subcoordenador; na Faculdade de Direito, o Coordenador é auxiliado em suas funções administrativas por quatro chefes de departamento, a saber: (1) Departamento de Direito Privado; (2) Departamento de Direito Público; (3)

[1] Cabe esclarecer que, mesmo tendo ocorrido a transformação da Faculdade de Direito de Curitiba em Faculdades Integradas Curitiba só em 1998, com a aprovação dos novos cursos, será utilizado ao longo desse trabalho somente o termo Faculdades Integradas Curitiba, com o intuito de se evitar equívocos na leitura do seu conteúdo.

Departamento de Propedêutica do Direito; (4) Núcleo de Prática Jurídica (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

A Secretaria Geral das Faculdades Integradas Curitiba é o setor que concentra e sistematiza a vida acadêmica dos alunos, recebendo, emitindo, controlando e armazenando toda a documentação e todos os registros acadêmicos. Além dessa organização básica, as Faculdades Integradas Curitiba são compostas pela Coordenação de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, pelo Núcleo de Estágio e pelo Núcleo de Pesquisa (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

A administração financeira da instituição é de competência exclusiva da mantenedora (AENA), que, via de regra, não interfere nas atividades acadêmicas. A mantenedora é composta por um Conselho Diretor, formado pelos membros da família Vianna, por uma Superintendência Executiva, por uma Diretoria Administrativo-Financeira e por uma Diretoria de Planejamento de Operações.

Além das Faculdades Integradas Curitiba, a mantenedora administra também outras três unidades de negócios: (1) o Colégio Novo Ateneu, que oferta educação infantil, ensino fundamental e médio; (2) as Faculdades Integradas Guarapuava, que ofertam os cursos de Administração, Ciências Ambientais, Direito, Relações Internacionais e Turismo; e, por fim, (3) o Curso Pré-Vestibular Academia (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

4.3.2 Posicionamento Estratégico

Apresentam-se a seguir as principais políticas e ações da organização em estudo, com o objetivo de descrever, em cada período focalizado, o posicionamento estratégico adotado pelo seu grupo dirigente.

O posicionamento estratégico será analisado segundo a identificação das ações referentes às estratégias de recursos, de produto e serviços e de mercado, especificamente no que concerne aos aspectos ligados à Avaliação das Condições de Oferta de Ensino descritos anteriormente, e logo após caracterizado em estratégias prospectora, analítica, defensiva e reativa.

4.3.2.1 Período de 1990 a 1996

Desde a promulgação da atual Constituição Federal, em 1988, intensificou-se o debate sobre a reforma da educação no Brasil, em especial do ensino superior. As premissas traçadas na constituição necessitavam ser regulamentadas, e os diversos segmentos da sociedade interessados no setor, entre eles as IES públicas e privadas, mobilizaram-se para empreender uma reflexão acerca do assunto e propor diretrizes que atendessem seus respectivos interesses.

Por sua vez, a situação econômica do país foi significativamente instável no período. Desde meados da década de 80, do século anterior, com o Plano Cruzado, diversos planos econômicos se sucederam, todos formulados com preocupação constante de controle da inflação, alcançado somente em 1994 com o Plano Real (MEC, 2003).

Um contexto de inflação alta exige, com freqüência, reajustes de preços, visando assegurar a viabilidade dos negócios. No setor educacional, essa situação se manifestou em uma verdadeira batalha entre instituições de ensino e alunos, por um lado, devido à necessidade de aumento de mensalidades, e, por outro lado, em diversas intervenções para negociar o reajuste de salários de professores e funcionários das IES (MEC, 2003).

No campo político, ocorreram as primeiras eleições diretas para Presidente da República depois do período de ditadura militar. Num primeiro momento, longe de trazer estabilidade, a redemocratização do país acarretou mais turbulência. Após um período eleitoral que praticamente dividiu a população e as forças políticas, a eleição de Fernando Collor de Melo culminou, pouco mais de dois anos depois, em um processo de *impeachment* e na sua renúncia (MEC, 2003).

Com o foco voltado para as questões econômicas e políticas, até meados dos anos 90 o governo federal atuou muito pouco na adequação das políticas educacionais em geral, e, mais especificamente, do ensino superior. Nessa fase de turbulências econômicas e políticas, o ensino superior passou por um período de manutenção na sua expansão, devido à política governamental de restrição à criação de novas IES, em especial de faculdades isoladas (MEC, 2003).

Com isso configura-se um contexto de fraca concorrência e de ausência do Estado no controle das IES já existentes, favorável para a sua manutenção e

crescimento. A demanda por vagas no ensino superior é alta e estável, visto que o número pequeno de profissionais com nível superior transforma o diploma de graduação em uma garantia para a inserção nas posições mais qualificadas do mercado de trabalho.

Nesse período são poucas as IES situadas em Curitiba. No caso do curso de Direito, a cidade continha uma universidade pública (UFPR) e duas privadas (FIC e PUCPR), sendo dessas últimas apenas uma configurada como faculdade isolada, justamente aquela focalizada na presente investigação.

Nesse sentido, a organização pesquisada se encontrava num ambiente com baixo grau de incerteza pois, segundo Scott (1992), a incerteza diminui à medida que o ambiente é menos heterogêneo, ou seja, é formado por organizações com certo nível de similaridade e menor interconexão entre elas, propiciando o isomorfismo.

Além disso, a tradição parecia ser, nessa época, um valor difundido no setor, sobretudo nas Faculdades Integradas Curitiba e na sua mantenedora, pelo seu forte vínculo com a história da educação privada em Curitiba e no Estado do Paraná, como revelado anteriormente. A tradição parecia nortear as ações estratégicas da instituição, concentradas durante este período na manutenção do curso de Direito, relacionado a seu tempo de vida e à imagem que ela procurou transmitir para a sociedade ao longo dele. Tal imagem foi construída e consolidada com base na própria contribuição da área de Direito para o desenvolvimento do ensino superior no país, além dela predominar na formação dos professores da organização.

Na visão de 80% dos entrevistados, foram o nome e a tradição das FIC que permitiram a sua sobrevivência e crescimento nas fases de estabilidade e de instabilidade.

> "Eu penso que desde o momento que eu entrei na instituição até essa época, mais ou menos 1996, vamos dizer assim, o foco central era manter ou aumentar o nível, a qualidade do curso de Direito, fundado principalmente nesse aspecto que nós tínhamos um nome, uma imagem vinculada à tradição, à história paranaense. Então a idéia era de nós aumentarmos a qualidade do curso de Direito e mantermos esse nome vinculado à tradição no curso de Direito até essa época, mais ou menos 96" (Entrevistado 5).

> "A nossa história está muito ligada ao curso de Direito [....] Enquanto se tinha só o curso de Direito e se tinha um ícone sobretudo em Curitiba e no Paraná [...] cursar a Faculdade de Direito de Curitiba, era por si só o chamariz. Até por uma questão de tradição familiar: o pai fez, o filho vai fazer, ou o avô fez. Enfim, havia toda uma tradição e a própria referência da instituição" (Entrevistado 1).

Outro pilar de construção do valor tradição nas Faculdades Integradas Curitiba foi o reconhecimento profissional dos integrantes do corpo docente, comumente formado por juízes, advogados renomados, desembargadores, membros do Ministério Público e, até mesmo, Ministros do Superior Tribunal de Justiça.

Com o tempo, eles também passaram a ganhar prestígio por serem professores da instituição, contribuindo para a disseminação, dentro e fora dela, de dois outros valores: a qualidade do ensino e o legalismo.

A preocupação com a qualidade de ensino e com o legalismo esteve presente na gestão da organização desde seus primórdios, expressa no lema "formar mais que informar" (FACULDADE DE DIREITO CURITIBA, 2000). Essa preocupação se manifestou por meio da qualificação do corpo docente e pela adequação dos cursos à legislação vigente e às necessidades do mercado.

Um exemplo disso foi a implantação das reformas educacionais do ensino superior, preconizadas pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968). As FIC efetuaram as mudanças no prazo estipulado pela lei, organizando, em 1974, o concurso vestibular dentro do sistema semestral, com matrícula por disciplina e pelo regime de créditos. O resultado desta propensão se reflete até hoje, sendo ressaltado e reforçado ano a ano nos relatórios da AENA:

> "A Faculdade de Direito de Curitiba é apontada hoje como exemplo cabal da viabilidade da Reforma Universitária. Com efeito, enquanto muitos estabelecimentos de ensino superior, isolados ou não, se debatem ainda em dificuldades inúmeras para sua implantação [...], esta faculdade, em iniciativa bem sucedida, tem hoje todo o seu curso de graduação funcionando, eficientemente, por sinal, nos moldes preconizados por aquela lei" (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000, p. 46-47).

Retornando à classificação de Tolbert e Zucker (1983), que diferencia as organizações pelo modo como elas incorporam mudanças da legislação, pode-se incluir a organização focalizada na categoria primeiros adotantes, tendo em vista a sua habilidade em primeiro resolver problemas de ordem interna, que permitam a adaptação rápida às mudanças, para em seguida buscar manter sua legitimidade, em oposição às organizações do tipo adotantes tardios, que, em geral só procuram se adequar às novas regras sociais, quando necessitam resgatar parte de sua legitimidade perdida.

Outro exemplo é o fato da instituição, por meio da oferta de cursos de extensão em Direito do Trabalho, ter se tornado referência nessa área. Quando, em 1978, foram criadas as habilitações no curso de Direito, a habilitação de Direito do Trabalho pôde contar integralmente com docentes da própria organização, que haviam, ao longo dos anos, se especializado nela.

> "As constantes mudanças implementadas pela instituição visam a uma melhor qualidade de ensino, possibilitando ao aluno uma visão mais moderna, prática e técnica do curso de Direito, preparando-o para o mercado de trabalho, além da necessidade de adequação às determinações do MEC, mas não significam, porém, a supressão das disciplinas consideradas tradicionais, como as relacionadas ao Direito do Trabalho. Desse modo, sempre obedecendo aos parâmetros do MEC, mas não fugindo à tradição, a instituição estabeleceu um equilíbrio entre mudança e permanência, o que possibilita a atuação profissional assim que o aluno saia com o diploma de bacharel. A origem desse equilíbrio pode ser encontrada em um dos ideais propostos por Elysio Vianna, quando da fundação do Ginásio Novo Ateneu e já citados no início deste livro: formar mais que informar" (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000, p. 53).

Com o tempo, as práticas e políticas da instituição, embasadas pelos valores acima citados, propiciaram o alcance de resultados importantes. Entre eles, destaca-se a sua inclusão pelo MEC, em 1999, entre os sete melhores cursos de Direito do país, em um universo de 250 cursos. Com isso, a instituição obteve a renovação automática do reconhecimento do curso de Direito por mais cinco anos. Esse episódio demonstra o quanto a conformidade às regras ditadas pelo ambiente institucional contribui para o alcance de maior legitimação da organização dentro do seu campo organizacional, elevando sua capacidade de sobrevivência (MEYER; ROWAN, 1977).

Ao considerar-se especificamente o período estudado, a alteração da grade curricular, em 1994, objetivou atender as premissas da Portaria 1886/94 do Ministério da Educação (BRASIL, 1994), revelando que a preservação da tradição, a busca da qualidade de ensino, o cumprimento da legislação e o pioneirismo ainda orientam as ações estratégicas dos dirigentes da instituição, como se pode observar nos depoimentos apresentados a seguir.

> "Havia uma constância, uma tradição, pensando só no Direito, mas dentro do curso de Direito a gente sempre procurou estar com o currículo atualizado, de acordo com aquilo que o mercado estava pedindo. Nesse sentido sim, a instituição investia em mudanças de forma geral, as mudanças necessárias para manter aquela qualidade que a nós sempre tivemos" (Entrevistado 4).

> "A visão inovadora e pioneira sempre esteve presente desde a origem. Porque foi o grupo que teve o primeiro colégio particular, foi a primeira faculdade privada do Paraná, a primeira faculdade com curso noturno, a primeira faculdade de Direito particular, então já existia uma tradição de inovação e pioneirismo a partir de todo esse processo" (Entrevistado 1).

> "Os mantenedores sempre tiveram uma preocupação com a qualidade de ensino. Eles vêm de uma família tradicional. Há 106 anos estão na área de ensino; então essa preocupação de formar mais que informar vem desde o professor Elysio Vianna, e foram passadas de forma muito clara e objetiva para as outras gerações. Estamos na Quarta geração hoje. Então tudo aquilo que vem melhorar a relação ensino-aprendizagem tem sido muito bem avalizado por eles" (Entrevistado 1).

Portanto, na primeira metade da década de 90, o contexto de estabilidade do ensino superior e as incertezas nos setores econômico e político, além do compartilhamento destes valores fundamentais, influenciaram no posicionamento estratégico da instituição. A preocupação constante em manter o curso de Direito levou seus dirigentes a adotarem uma política não-expansionista e de atuação em um mercado já consolidado, concentrando a alocação de recursos para esta unidade, em detrimento de outras unidades mantidas pela AENA.

> "A política da instituição naquele momento era uma concentração muito forte especificamente no curso de Direito de Curitiba, que tem 53 anos. Uma atenção modesta ou moderada ao Colégio Novo Ateneu por ser também uma instituição muito antiga. Tem 78 anos hoje. Mas não tinha a ênfase que era dada ao curso de Direito" (Entrevistado 3).

Mesmo predominando uma política não-expansionista, já se fazia presente nesse momento na organização, ainda que de forma incipiente, o rastreamento de novas oportunidades que se avizinhavam em função da reforma do ensino superior. As discussões sobre a nova grade curricular e o novo regimento interno da faculdade, ambos aprovados em 1996, tiveram como pano de fundo as mudanças na legislação e as possibilidades de expansão (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000). É durante esse período que são elaborados os projetos dos novos cursos, protocolados no Ministério da Educação em 1996, caracterizando a adoção de mudanças antecipatórias, de caráter preventivo, cujo objetivo era obter uma vantagem competitiva oriunda das mudanças ambientais (NADLER; TUSHMAN, 1990).

No que diz respeito às políticas de gestão das FIC, predominava a centralização administrativa na mantenedora, que era gerida integralmente pelos membros da família Vianna, todos com experiência exclusiva no setor educacional.

Por outro lado, a organização possuía tamanho reduzido, o que também permitia que as relações internas tivessem forte caráter personalístico, como ilustrado pelos depoimentos abaixo.

> "Certas pessoas, as mais antigas, as mais tradicionais da casa, conheciam, como não podia deixar de ser, os quatro irmãos da família mantenedora [...] Certas pessoas, e eu me incluo nelas, se sentiam muito inclinados, diante de qualquer dificuldade, a passar logo a mão no telefone e falar com um dos donos" (Entrevistado 5).

> "Era tudo a mantenedora. O Dr. Acioly que era nosso diretor, que faleceu há dois anos atrás, ele brincava e chamava a mantenedora de "mãetenedora"" (Entrevistado 4).

As estratégias adotadas pela organização para alcançar seus objetivos, que caracterizam no presente trabalho o seu posicionamento estratégico, são analisadas na seqüência com base em três categorias, quais sejam, estratégia de recursos, estratégia de produto/serviços e estratégias de mercado. Essas categorias serão identificadas a partir dos elementos que compõem a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, do seguinte modo: (1) estratégias de recursos, que contemplam os aspectos financeiros, humanos, físicos e tecnológicos; (2) estratégias de produto e serviços, que abrangem as atividades ligadas à organização didático-pedagógica e à introdução de novos cursos; e, por fim, (3) estratégias de mercado, que focalizam as ações formuladas para atrair e manter alunos e aquelas de relacionamento com os concorrentes.

4.3.2.1.1 Estratégias de recursos

No período 1990 a 1996, as decisões sobre recursos estavam concentradas na mantenedora, sendo seus integrantes responsáveis pela alocação para as diversas unidades da organização, em todos os níveis de ensino, com a totalidade dos recursos provenientes de mensalidades escolares.

Conforme mencionado anteriormente, tendo em vista que o principal objetivo das FIC nesse período era a manutenção do curso de Direito, o foco da alocação de recursos era voltado para esse fim. No entanto a gestão familiar fazia com que o processo de alocação de recursos ocorresse sem uma política orçamentária estruturada, e baseado em medidas definidas para o curto prazo, tornando as decisões sujeitas às contingências ambientais e às pressões internas que os

diferentes grupos de interesse exerciam. Esse quadro, ainda devido à perpetuação da inflação no país, possibilitava aos dirigentes se valerem das aplicações dos recursos para gerar ganhos financeiros imediatos. A valorização da qualidade de ensino também norteava as decisões de investimento, reforçada pelo fato da instituição ser uma entidade filantrópica, o que a obrigava a reinvestir os recursos na própria estrutura.

> "Como eu te falei, a partir de 2000 nós partimos mesmo para essa profissionalização. Isso começou a acontecer de uma maneira mais estruturada, começamos a fazer um orçamento. Antes era uma administração mais familiar. Claro que nós avaliávamos se tinha condição ou se não tinha [de fazer um investimento], mas não de uma maneira programada. Era uma coisa mais caseira, como a maioria das instituições de ensino" (Entrevistado 4).

> "A política de alocação de recursos é, era, e continua sendo sempre no aspecto acadêmico. Todo o recurso que a organização gera, ele é suficiente e ele se satisfaz, desde que ele permita o crescimento da geração de conhecimento, enfim, o crescimento da atividade acadêmica. O objetivo da instituição é muito forte nesse sentido. Tanto no sentido de origem quanto de destinação [dos recursos]" (Entrevistado 3).

Considerando-se que a disseminação de valores como tradição e qualidade de ensino estava fortemente embasada no reconhecimento e no perfil do corpo docente, as políticas de recursos das FIC ligadas a esse aspecto são de grande relevância no posicionamento estratégico.

Os critérios para a contratação de professores eram fundamentados basicamente em três premissas: (1) qualificação e credibilidade do profissional nas atividades no campo jurídico e seu prestígio perante a sociedade; (2) credibilidade do profissional junto às instâncias da instituição, nas quais tinha importância o seu grau de relacionamento pessoal com os membros internos; (3) oferta de profissionais qualificados no mercado, dispostos a atuarem como professores, maior do que a demanda das instituições de ensino. Em virtude disso, a seleção dos integrantes do corpo docente não parecia priorizar as habilidades didático-pedagógicas, mas àquelas associadas à sua atividade profissional fora da instituição, com o uso do seu prestígio para fortalecer a imagem organizacional, como detectado na seção anterior.

Esse foco na atuação externa fazia com que outras relações entre a instituição e os docentes fossem configuradas de modo específico. O regime de

trabalho, por exemplo, era predominantemente horista, exceção feita apenas para aqueles professores que assumiam algum cargo em comissão ou administrativo.

Esse tipo de relacionamento afetava a natureza do comprometimento de ambas as partes. A instituição não parecia possuir um corpo docente descomprometido; caso contrário, ela não teria conseguido construir a imagem de seriedade e qualidade que tradicionalmente sempre teve. No entanto o comprometimento dos professores parecia ser muito mais com a atividade profissional e com a organização como um patrimônio do contexto jurídico curitibano e paranaense, do que com a docência.

Por outro lado, as FIC não tinham como prioridade de investimento a qualificação docente, ou seja, não reservavam recursos que permitissem aprimorar as habilidades e competências acadêmicas dos professores na sua atuação em sala de aula.

> "Antes de 96, nós tínhamos muitos professores com uma grande experiência e pouca titulação" (Entrevistado 2).

> "O que era muito valorizado, na época, era sobretudo a experiência profissional. É lógico, o nível de mestrado, doutorado na época era baixíssimo; então o que valia era o referencial profissional do docente" (Entrevistado 1).

> "Eu acho que era uma coisa assim mais pontual [o incentivo a qualificação docente]. Claro que nós fazíamos cursos para os professores, até mesmo com ajuda na participação deles em congressos etc." (Entrevistado 4).

Um aspecto relevante desse tipo de relacionamento é que, no período estudado, o prestígio da instituição já estava consolidado e, ao mesmo tempo, o mercado já possuía uma quantidade significativa de profissionais da área de Direito. Com isso, para os profissionais era também um diferencial e uma fonte de prestígio e credibilidade ser professor das Faculdades Integradas Curitiba.

> "O número de profissionais juízes, desembargadores, que faziam questão de dar aula aqui porque era até um determinado *status*, era grande. Então você tinha uma oferta de bons professores, muito maior que a demanda de maneira geral" (Entrevistado 3).

O incentivo à produção científica dos docentes era inexistente nesta ocasião, ao menos em termos de geração de conhecimento baseada em pesquisas que adotam critérios metodológicos científicos.

Já a política de recursos humanos se concentrava na valorização da atividade profissional jurídica do docente, e se investia na produção decorrente dela, de acordo com os depoimentos a seguir.

> "Eu entendo que antes de 96 a produção científica não era tão incentivada. Era o reconhecimento do próprio profissional ao se mostrar no mercado que contava, e a instituição não precisava investir, até porque havia profissionais suficiente, havia corpo docente suficiente, você podia escolher, a oferta de docentes era suficiente para você escolher os melhores" (Entrevistado 1).
> "Eu acho que eram implícitas, não havia uma forma de incentivo à produção científica explícita. Até porque a faculdade era muito forte na área de Direito. Era um dos nomes fortes do Paraná, um dos principais nomes do Brasil; então tudo isso fazia com que grandes estudiosos, grandes juristas, ministros do Supremo, que atuavam aqui, tivessem sua produção científica, a sua formação científica mais implícita a esse contexto todo, do que por condição formal de necessidade de titulação etc." (Entrevistado 3).

Como exemplo de tal situação, pode-se destacar a participação que as FIC tiveram nas discussões da Assembléia Nacional Constituinte, nos anos de 1987 e 1988. Após as eleições de 1986, quando se elegeram os membros do Congresso Nacional que assumiram a função de constituintes para elaborar a nova Constituição, ficou assegurada a participação popular e da sociedade civil, por meio da apresentação de emendas. A organização examinada criou, no início de 1986, antes mesmo das eleições gerais, um grupo de trabalho composto por professores, cujo objetivo principal era realizar estudos que culminassem com a apresentação de emendas à Constituição.

Em virtude da dimensão do trabalho e do número de participantes, o grupo foi subdividido em quatro subgrupos, de acordo com os temas mais relevantes. No decorrer das atividades houve o envolvimento de toda a instituição nos debates, gerando no final um documento com mais de 150 sugestões, na sua maioria sobre assuntos relacionados ao Poder Judiciário, mas também sobre assuntos ligados às questões sociais, econômicas e políticas tais como reforma agrária, meio ambiente, direito de greve, liberdade sindical, direitos humanos e violência urbana e rural, entre outros (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

No que se refere aos aspectos físicos e tecnológicos das estratégias de recursos implementadas pelas FIC, não existia na época uma política de investimentos em instalações físicas estruturada e visando ao médio e longo prazo. Nela priorizava-se a manutenção de salas de aula com boas condições de iluminação e bem arejadas.

A biblioteca tampouco possuía um programa planejado de atualização do acervo, feita conforme as necessidades surgissem; nesta unidade as decisões também eram tomadas de forma centralizada e personalística, como no restante da organização.

> "Antes de 96 era manter o edifício do Campus I [prédio construído na década de 1950, situado na região central de Curitiba], onde funcionava a Faculdade de Direito. Manter o prédio com trabalhos de pintura e conservação. Antes de 96, nem existia uma política estruturada de aumento do acervo da biblioteca" (Entrevistado 4).

Outro fator importante era o grau de desenvolvimento da tecnologia a que se tinha acesso no Brasil na ocasião, bem como a utilização da tecnologia disponível na execução das atividades ligadas à advocacia. A demanda por uso de recursos de informática era muito pequena, e assim o curso de Direito das FIC não requeria a construção de laboratórios específicos.

No contexto ambiental, vale ressaltar que a abertura de mercado, em geral, e mais especificamente na área de informática com o fim da Lei da Informática, se deu no início da década de 90. Só então foi possível o acesso aos recursos mais avançados nessa área. Além disso, a popularização da informática por meio dos computadores pessoais ocorreu a partir de 1994, com a estabilização da economia e a queda da inflação, resultantes do Plano Real. O acesso comercial à Internet por exemplo, só ocorreu a partir de 1995.

> "Evidente que antes de 96 [...], a Faculdade de Direito não tinha a utilização de laboratório de informática como tem hoje, porque em 96 ainda muitos advogados e escritórios optavam pela máquina de escrever. Então essa política era um pouco mais modesta, não poderia dizer por deliberalidade ou por liberalidade da instituição e sim por contingência, em função do mercado tecnológico" (Entrevistado 3).

> "Embora antes, em 95, 96, já estávamos no advento de toda essa mudança revolucionária de TI [tecnologia da informação], a exigência ainda era bastante menor do que aconteceu depois de 96. Por outro lado nós tínhamos um curso de Direito, e o curso de Direito se resume basicamente a que? Um quadro, giz, livro, uma boa oratória, uma boa passagem de experiência e sala de aula. O investimento na época era direcionado nesse sentido, uma sala arejada, uma sala com condições de amigabilidade, vamos chamar assim, uma boa biblioteca, e [...] era o que supria a necessidade até então" (Entrevistado 5).

Com base na análise efetuada, pode-se concluir que as principais características das estratégias de recursos adotadas pela organização em estudo até 1996, eram a operação em áreas limitadas e a busca por obtenção de ganhos por meio da utilização da estrutura já instalada. Além disso, a gestão centralizada e

familiar predominante no período e a disseminação de valores como tradição consistiam em fonte de estabilidade, não exigindo das FIC a formulação de ações expansionistas, apenas a sua permanência em um mercado específico e consolidado. O mesmo ocorre com os demais tipos de estratégia, como será apresentado a seguir.

4.3.2.1.2 Estratégias de produtos e serviços

No âmbito da organização didático-pedagógica, dimensão da estratégia de produtos e serviços na presente investigação, verificou-se que apesar da qualificação acadêmica do corpo docente não ser priorizada na instituição antes de 1996, conforme explicitado anteriormente, parecia existir uma preocupação latente com a melhoria desse aspecto, expressa na oferta de cursos de extensão em metodologia do ensino superior e na criação de um setor de apoio pedagógico aos docentes. Os cursos de extensão passaram a ser oferecidos em 1983, mas se fortaleceram na década de 90, justamente quando começam as discussões sobre a reforma do ensino superior (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

A fundação do setor de apoio pedagógico aos docentes foi iniciativa do grupo dirigente, que antevia as transformações que viriam. No entanto o setor enfrentou sérias dificuldades em se consolidar, principalmente por não angariar aceitação por parte do corpo docente, e pelo fato da organização não sofrer ainda qualquer tipo de pressão que a levasse a efetivamente implantar essa mudança, como pode-se observar nas palavras de um dos entrevistados.

> "Para o professor nós criamos em 94 uma coordenação de apoio pedagógico; mas se você soubesse o que foi implantar isso! Foi muito difícil. Porque primeiro os professores de Direito, eles achavam que não precisavam de nada. Imagine, eram juízes [...] Imagine ir falar com uma coordenação pedagógica, era uma aberração para eles. A dificuldade foi de cultura de nossos próprios professores" (Entrevistado 4).

Por outro lado, sempre houve a preocupação com a adequação do curso à legislação vigente no setor educacional, bem como às práticas do Direito. Conforme descrito anteriormente, as FIC sempre foram um campo de debates sobre os temas contemporâneos e se anteciparam às mudanças na legislação.

Especificamente a instituição empreendeu em 1994 a alteração da grade curricular, com vistas a se adequar a Portaria n. 1886/94 (BRASIL, 1994) do Ministério da Educação, que estabelecia os currículos mínimos para o curso de Direito, e que já caracterizava o início das reformas no ensino superior, que se consolidariam mais tarde.

Pode-se concluir que as estratégias de produtos e serviços da organização no período estudado, caracterizavam-se por uma filosofia produto-mercado restritiva, com operações em uma área limitada. Além disso, em virtude da concentração num mesmo curso, sua estrutura e seus processos apresentavam estabilidade, possível devido à estabilidade do ambiente. As alterações que ocorriam eram discretas, sempre voltadas para a busca de eficiência como forma de tentar proteger o domínio de mercado por meio da oferta de um curso de melhor qualidade.

4.3.2.1.3 Estratégias de mercado

No que se refere às estratégias de mercado, as ações implementadas para atrair e manter alunos eram bastante simples. A captação era baseada quase que exclusivamente na divulgação do edital do vestibular nas instalações das FIC e em algum veículo de massa, para que a procura acontecesse com índices na ordem de 15 candidatos por vaga. Nenhuma medida específica era definida para mantê-los, visto que, segundo relatos de 100% dos entrevistados, havia candidatos que também eram aprovados na Universidade Federal do Paraná e optavam por estudar nas Faculdades Integradas Curitiba, o que demonstra a força da sua imagem. De acordo com os estudos de Scott (1992), pode-se inferir que a instituição tinha, nesse momento, baixo grau de dependência do ambiente, em função da abundância e da concentração de recursos.

Porém para se entender esta situação, é preciso ampliar a análise para a identificação das ações indiretamente ligadas à essa facilidade na captação e manutenção de novos alunos. Segundo Pettigrew e Whipp (1993), para a compreensão da mudança organizacional é preciso que se considerem as circunstâncias históricas, econômicas e contextuais nas quais as organizações estão inseridas.

A principal força de captação e de manutenção da instituição estava, por um lado, na sua imagem de organização tradicional, sustentada fundamentalmente pelo perfil do corpo docente, e, por outro, na credibilidade pela qualidade de ensino, apoiada na sua longevidade, no perfil dos alunos egressos e também no corpo docente.

> "Eu acho que era o próprio nome da instituição [a estratégia de captação]. Até 96 nós dificilmente fazíamos propaganda para o vestibular.[...] Quando muito se publicava o edital no jornal dizendo que as inscrições estavam abertas e fazia fila de dar a volta na quadra [...] a forma de chamar esse aluno, era só o trabalho que nós fazíamos mesmo, era mais uma propaganda boca-a-boca" (Entrevistado 4).

> "Enfim, havia toda uma tradição e a própria referência da instituição. Quanto à manutenção do aluno eu não vejo que havia uma preocupação tão diferenciada para isso. Não vejo que existissem mecanismos que se preocupassem, como hoje você tem que se preocupar para manter [...] teu acadêmico na instituição" (Entrevistado 1).

No entanto, no início da década de 90 começaram os debates sobre as mudanças na legislação que rege o setor educacional, e já havia relativa saturação do mercado em termos de profissionais do Direito. Além disso, o país passava por um período de grande instabilidade econômica, fatos que geraram nos dirigentes da organização focalizada certa preocupação com as questões de captação e de manutenção de alunos; contudo essas pressões do ambiente não possuíam ainda a força necessária para provocar uma mudança no posicionamento estratégico da organização.

> "Até meados dos anos 90 nós tínhamos uma clientela cativa, não precisávamos nos preocupar com o Marketing. Na década de 90, antes mesmo de 96, nós já começamos a detectar que a questão não era tão cômoda. Com a nova LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação] e a nova política de abertura de cursos, a captação e manutenção da clientela tem sido alvo de constante preocupação" (Entrevistado 5).

Uma característica marcante do ambiente nesse período, já descrita anteriormente, era o baixo grau de concorrência do mercado, em especial na área de atuação exclusiva da instituição: havia apenas três cursos de graduação em Direito funcionando na cidade. Além da influência que esse aspecto teve nos elementos até aqui analisados, ele afetou sobremaneira a relação da organização em estudo com os seus concorrentes.

A forma de relacionamento entre as instituições de ensino superior era de parceria, quando se tratava de assuntos ligados ao Direito e ao Poder Judiciário.

Desde a fundação das FIC, e em especial dos seus cursos de extensão, ela contou com a colaboração principalmente da Universidade Federal do Paraná. Em diversos outros momentos em que ocorreram debates sobre os referidos temas, essa aproximação também aconteceu (FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA, 2000).

No que diz respeito à captação de alunos, a disputa concorrencial era pequena em virtude da demanda maior que a oferta, que caracterizava o contexto estudado. Evidentemente a Universidade Federal do Paraná era mais procurada em função de ser pública e gratuita. Porém, em função da tradição, muitas vezes valorizada pela família do candidato, muitos alunos aprovados também na Universidade Federal do Paraná, optavam por estudar nas Faculdades Integradas Curitiba, conforme já assinalado.

> "Qual era a nossa concorrência antes de 96? A Federal, que é gratuita, apesar de que nós tínhamos alunos que passavam na Federal e optavam por fazer aqui. Então era a Federal, a PUC e nós" (Entrevistado 4).

> "Olha a concorrência era tão pequena [...] e a demanda era tão grande que não precisávamos de nenhuma ação específica, [...] bastava fazer "a lição de casa" tranqüilo que não faltava nenhum tipo de aluno" (Entrevistado 1).

O principal campo de disputa entre os concorrentes se dava na qualificação do egresso. O egresso do curso de Direito, para poder exercer a sua atividade profissional, deve se qualificar por meio de um exame realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), exame esse considerado extremamente rigoroso.

Nesse sentido, as instituições concorrentes utilizavam os resultados do exame da OAB para se confrontarem entre si. Logo a organização focalizada já estava acostumada a lidar com esse tipo de pressão contextual, mesmo antes da implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, em especial do Exame Nacional de Cursos (Provão). O exame da OAB já se constituía para o setor como uma fonte de legitimação, que atuava como uma pressão isomórfica normativa. A luta concorrencial nesse período se dava muito mais no ambiente institucional que no ambiente técnico (SCOTT, 1992).

> "Não havia concorrência. Existiam três faculdades: nós, a PUC e a Federal [...] Quanto à qualidade tudo era muito igual. Havia uma disputa que se dava pela qualificação do egresso na OAB. Divulgava-se o percentual de formandos que eram aprovados na OAB. Era uma medida de qualidade que se aplica até hoje. No Direito, a prova da OAB tem mais força que o provão, com certeza" (Entrevistado 2).

Em síntese, observa-se que, de forma geral no período, ainda não era vislumbrada a possibilidade de implementar ajustes nas estratégias de mercado e na estrutura da organização em estudo, pois não havia uma forte pressão externa. No que se refere à captação e manutenção de alunos, o que ocorria era uma espécie de não-estratégia. O principal foco da instituição era aguardar o momento em que fosse indispensável reagir, ao ser forçada por pressões do ambiente que ameaçassem seus resultados.

Considerando-se as estratégias de recursos, de produtos e serviços e de mercado implantadas pela organização, verifica-se que o seu posicionamento estratégico nos anos de 1990 a 1996 se caracterizava pela adoção de ações do tipo reativa e defensiva, no âmbito da tipologia de Miles e Snow (1978).

4.3.2.2 Período de 1996 a 2002

No período de 1996 a 2002, o Brasil passava por um momento importante nos campos econômico e político. O processo de controle inflacionário, iniciado em 1994 com o Plano Real, e que estava consolidado por volta de 1996/1997, começava a dar sinais de esgotamento a partir de 1999, com a mudança da política de câmbio e as sucessivas crises no mercado financeiro internacional. Concomitante a isso, as medidas econômicas adotadas para enfrentar a situação eram em geral recessivas, provocando queda na produção e no consumo internos, e desemprego (MEC, 2003).

No campo político, um fato relevante foi a reeleição de Fernando Henrique Cardoso em 1998 para o mandato presidencial de 1999 a 2002, fortalecendo as políticas governamentais nas diversas esferas de atuação do Estado, entre elas, a educação. Nesse setor, foi promulgada a nova LDB, lei que direcionou toda a política de governo na educação, e que foi responsável pela grande transformação do ensino superior no Brasil, já descrita anteriormente.

No bojo da nova LDB ocorreu a consolidação, no período estudado, da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Nessa política destaca-se a expansão do número de IES, cursos e vagas, bem como a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, e, mais especificamente, da Avaliação

das Condições de Oferta e do Exame Nacional de Cursos (Provão), que impuseram novas exigências baseadas em parâmetros objetivos e quantitativos (MEC, 2003).

É nesse contexto que as Faculdades Integradas Curitiba empreendem o que pode ser considerada a maior transformação da sua história, que será descrita nessa seção. No entanto, essa transformação não significou o abandono dos valores que nortearam as suas ações desde a sua fundação.

Caracterizando um período em que as fortes pressões ambientais obrigaram a instituição à implementar mudanças estratégicas significativas, encontra-se uma tensão entre os valores nela compartilhados até o momento e os novos valores que emergiam devido a tais transformações, perceptível no esforço dos dirigentes em se adequar aos novos valores implícitos nas exigências contextuais, sem no entanto perder de vista os valores já consolidados.

Em termos concretos, a principal influência que a nova legislação e a nova política governamental para o ensino superior provocaram na organização focalizada, foi a adoção de uma política expansionista para aproveitar as oportunidades criadas. A partir dessa decisão, ocorreu uma série de outras transformações, das quais se destacam: (1) a abertura de quatro novos cursos de graduação em 1998; (2) a profissionalização da gestão da mantenedora; e (3) a adequação das práticas às imposições da nova legislação. O conjunto dessas transformações será analisado a seguir, iniciando-se com a discussão dos valores, objetivos e políticas da organização após 1996.

O valor tradição continuou a ser compartilhado pelos dirigentes das FIC. À medida que o ambiente se tornava mais competitivo, com a abertura de novas IES e cursos e o conseqüente aumento na oferta de vagas, mais esse valor ganhava força, visto que fundamentava a imagem da organização como uma vantagem para enfrentar a concorrência.

No entanto a nova configuração do ambiente impingia a adoção de medidas significativamente diferentes daquelas até então adotadas, não só na sua natureza, como também no modo de definição e implementação, especialmente no que diz respeito à velocidade na tomada de decisão.

Outro aspecto importante era que a tradição não poderia mais ser vista apenas como o legado de um passado de sucesso, mas precisava se transformar em elementos concretos e atuais, para dar sustentação e legitimidade à instituição

mediante a nova configuração ambiental. Não bastava que essa imagem fosse sustentada perante os potenciais alunos e o mercado em geral; era necessário que ela pudesse ser percebida não como algo conservador, mas como uma base sólida para o funcionamento de uma instituição inovadora e em constante processo de desenvolvimento, e que servisse assim como diferencial perante os concorrentes. Verifica-se nesse momento a sobreposição de um processo de adaptação, no qual somente alguns elementos específicos da organização são alterados, concomitante a um processo de reorientação com mudanças mais abrangentes, complexas e profundas, gerando até mesmo a difusão de novos valores organizacionais (NADLER; TUSHMAN, 1990).

A qualidade de ensino também continuou a ser um valor defendido na organização. Porém já não era mais suficiente que essa qualidade fosse mensurada por aspectos subjetivos, baseados na imagem perante os alunos potenciais e a sociedade, e por aspectos mais tangíveis como o número de formandos aprovados no exame da OAB, ou a quantidade de profissionais bem sucedidos oriundos da área de Direito. Mesmo continuando a ser necessários, esses aspectos não mais se convertiam em vantagem na disputa com os concorrentes, sobretudo devido aos critérios de qualidade predominantemente objetivos implantados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior, a partir de 1996, conforme ilustrado pelos depoimentos abaixo.

> "Uma das mudanças que eu considero essencial é uma política de ampliação da instituição. Isso foi uma exigência, a partir do momento que a entidade mantenedora tomou a decisão "vamos criar novos cursos"; a proposta era uma só, era aumentar o tamanho da instituição. Então, existiu aí toda uma política de ampliação e de desenvolvimento da instituição, de aumento do quadro dos funcionários, dos professores, de oferta de novos cursos, de incremento das vagas, tudo isso foi coordenado, foi projetado para acontecer dessa maneira. Não é algo que tenha sido casual ou acidental. [...] Penso que nesses últimos anos, de 96 para cá, esses aspectos são os principais: primeiro uma política de ampliação da instituição, que, de um curso isolado, com um número relativamente pequeno de vagas [...], passamos a ser uma instituição com 5 cursos em dois campi, com uma quantidade de alunos muito maior. E isso obrigou então, primeiro, a implantação de uma política de desenvolvimento e de ampliação da corporação, e agora já podemos falar a rigor numa corporação. E, no outro, o atendimento dos novos padrões de qualidade exigidos pelo Ministério da Educação [...] para não crescermos dissociando o nosso nome, o nome da instituição, daquela história tradicionalista e de qualidade que herdamos do curso de Direito" (Entrevistado 5).

> "Tenho a impressão que havia duas alternativas na época: ou você focava um nicho de mercado específico, e tentava se qualificar como sendo o referencial específico dentro dessa área de atuação [...] para ter uma condição de sobrevivência ao longo do tempo [...], ou você tinha que partir para uma visão mais expansionista. Essa que foi a visão das Faculdades Integradas Curitiba. Abriu seu leque de atuação, [...] se obrigou a inovar, [...] se

> obrigou a analisar outras alternativas de negócio, porque entendeu que não era suficiente ficar no âmbito em que ela estava. [...] Por outro lado tenho certeza, como administrador, que ou você cresce ou desaparece" (Entrevistado 1).

Tendo em vista que as mudanças ambientais foram geradas e impulsionadas por mudanças de ordem legal, um terceiro valor preexistente, que não só se manteve forte, como contribuiu significativamente para sustentar as mudanças, foi o legalismo. O entendimento dos aspectos jurídicos e o cumprimento das novas regras foram facilitados pelo fato da instituição possuir o curso de Direito, e manter como prática corrente a implantação de mudanças baseadas na legislação pertinente à educação.

Da combinação da nova configuração do ambiente com as novas necessidades da instituição, emerge então outro valor: a inovação. Os dirigentes passam a perceber e a valorizar a urgência em implementar mudanças na organização.

Todavia esse foco na mudança é perpassado por outros elementos oriundos do conjunto de valores compartilhados pelos dirigentes. A tradição, a qualidade de ensino e o legalismo a tornam uma mudança com responsabilidade e cautela.

As alterações implementadas ao longo do período estudado, ao mesmo tempo que buscaram aproveitar novas oportunidades de mercado, foram feitas levando-se em conta a sua capacidade de crescer e de manter os níveis de qualidade e a imagem consolidados.

A expansão de faculdade isolada para centro universitário é um exemplo dessa responsabilidade e cautela. No período imediatamente após a promulgação da LDB, o processo de autorização de centros universitários era bastante flexível, pois era uma nova modalidade de natureza administrativa e seus critérios ainda não estavam bem definidos.

As Faculdades Integradas Curitiba poderiam, nesse momento, ter promovido imediatamente a criação de um centro universitário, como outras instituições o fizeram. No entanto a opção foi transformar-se em faculdade integrada, ampliar o número de cursos de forma controlada, mantendo-se dentro da área de Ciências Humanas, para somente após a consolidação dessa mudança com o reconhecimento dos cursos, dar entrada na solicitação de autorização de

funcionamento do centro universitário no MEC, processo esse que está em andamento no ano corrente.

> "Nós sempre fomos muito tradicionalistas, legalistas, e continuamos sendo. Mas eu acho que na verdade nós sempre tivemos muito cuidado. Sempre que foi preciso mudar, nós sempre fomos de analisar muito" (Entrevistado 4).

> "A natureza da nossa instituição faz com que a adoção de inovações nem sempre seja feita com a rapidez necessária. [...] Por força de nossa cultura tradicionalista, até certo ponto conservadora, histórica, nós conseguimos trazer inovações; essa é a política da instituição de 96 para cá, sem dúvida nenhuma. Mas nem sempre conseguimos implantá-las com a rapidez necessária. [....] Eu diria que isso é mais positivo do que negativo, porque isso demonstra uma prudência e uma cautela que nós temos com o nossos alunos, com o nosso público-alvo. O cuidado de não sermos imprudentes, de não sermos aventureiros da educação" (Entrevistado 5).

Esse conjunto de valores ajudou a organização a definir seus objetivos e norteou a formulação das principais políticas no período estudado. O ambiente de mudança significativa na legislação, de aumento da oferta de vagas e da concorrência, provocou profundas alterações nesses objetivos e políticas, se comparadas àquelas ocorridas no período anterior a 1996.

Em primeiro lugar, a instituição procurou rastrear novas oportunidades de mercado, criadas pela nova legislação. Em 1998, passam a funcionar os cursos de Publicidade e Propaganda, Administração, Turismo e Relações Internacionais, todos eles da área de Ciências Humanas. Paralelamente, a organização manteve o curso de Direito, e buscou transferir para os novos cursos a sua força e prestígio junto à comunidade.

Por outro lado, as adequações de estrutura física, de qualificação do corpo docente, os desafios pedagógicos frente às necessidades de formação dos alunos dos novos cursos, a necessidade de implantação de uma política de investimentos estruturada e baseada em planejamento, a implementação e acompanhamento do cumprimento de todas as exigências do Sistema de Avaliação do MEC, demandaram esforços que a administração centralizada e familiar não pôde mais sustentar.

A partir de 2000, a mantenedora promoveu a profissionalização do nível dirigente da instituição. Os membros da família Vianna deixaram os cargos executivos e passaram a formar o Conselho de Administração, mantendo-se ainda ligados ao desempenho de algumas funções executivas específicas, que lhes

permitiam estar próximos ao dia-a-dia da instituição. Entre elas destacam-se a prospecção de novos negócios, a comissão de organização dos processos seletivos (vestibulares) e a auditoria de qualidade.

Com base no valor mudança com cautela e responsabilidade, essa nova política foi implantada de maneira incremental, iniciada em 2000, com a contratação de um Diretor Administrativo-Financeiro e de um Assessor da Superintendência Executiva, sendo que, nesse momento, a Superintendência Executiva era exercida por um membro da família Vianna. Essa estrutura passou por nova modificação em 2002. O membro da família Vianna deixou a Superintendência Executiva, para ela sendo contratado um novo profissional, e o cargo de Assessor da Superintendência transformou-se em Diretor de Planejamento de Operações. Tal estrutura permanece até o momento da pesquisa.

Também ocorreram alterações na gestão da organização, com a mudança da Direção Geral e a criação da Direção Acadêmica. Essas alterações foram acompanhadas de um processo controlado de descentralização, passando a envolver mais os dirigentes do nível acadêmico nas decisões de nível estratégico.

Dentro desse contexto de transformações ambientais e internas, e considerando o conjunto de valores existentes no período, as estratégias utilizadas pela organização ganharam novo direcionamento. A seguir elas serão analisadas, de acordo com as dimensões abordadas nesse estudo.

4.3.2.2.1 Estratégias de recursos

Como resultado das novas exigências impostas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior do MEC, pelo lançamento dos novos cursos e pelo necessário processo de profissionalização da administração, uma das principais mudanças ocorridas na organização foi a implantação, a partir de 2000, de um orçamento estruturado por unidade de negócio e por curso, baseado em planejamento de curto e médio prazo, e gerido por um sistema ERP capaz de interligar as suas diversas áreas.

Ainda sob responsabilidade da mantenedora, o processo de desenvolvimento do orçamento passou a contar com a participação dos integrantes do nível acadêmico e operacional, senão na definição de suas diretrizes, mas ao

menos na sua implementação e controle. Mesmo com certa resistência inicial, as decisões no nível acadêmico e operacional passaram a ser orientadas e limitadas pelo orçamento. De um lado, buscava-se alinhar as decisões no nível acadêmico, com as diretrizes e políticas do nível estratégico. Por outro lado, a adoção de um orçamento mais estruturado permitia coibir as decisões baseadas em relações pessoais. Outro efeito foi que, ao terem que se envolver com questões orçamentárias, os membros dos níveis acadêmico e operacional entraram em contato com as limitações financeiras da instituição, conhecendo as fragilidades de receita das unidades ou dos cursos e as diretrizes estratégicas de alocação desses recursos.

> "O que me foi solicitado quando da minha contratação foi implantar uma gestão administrativo-financeira, que consistia em fazer um planejamento, fazer um orçamento, enfim, ajudar a estruturar essa área que estava muito incipiente. Ou seja, não existia um controle numérico por unidade, por curso. Por coincidência, quando as comissões do MEC vieram para fazer as avaliações [Avaliação das Condições de Oferta, no momento do reconhecimento dos cursos], foram necessárias uma série de informações. Com essa implantação de um novo modelo de gestão, acabei implantando um sistema ERP da Datasul, comecei a colocar um sistema de gestão orçamentária, fiz planejamento estratégico, enfim, comecei com tudo isso aí. Então quando o MEC veio para avaliar e nós tínhamos todos esses sistemas já implantados, foi muito transparente para o MEC" (Entrevistado 2).

> "De uns três anos para cá, a partir de 2000, tem havido um esforço muito grande no sentido de fazer que o orçamento seja mais participativo. Não necessariamente nas decisões de investimentos, mas no sentido de que o orçamento seja feito pelos gestores, para terem um contato mais direto, mais real sobre como a instituição se mantém. Quer dizer um curso que tem [...] ociosidade não pode investir o mesmo que um curso com bons resultados. Aqui sim. [...] Uma dificuldade foi uma certa aversão que professores e nós da área acadêmica temos aos números. Eu, por exemplo, tenho dificuldades em trabalhar com o orçamento, mas fomos obrigados todos a começar a pensar em termos de números" (Entrevistado 5).

As mudanças na alocação de recursos deram-se em grande parte em função das novas exigências de investimento, oriundas do cumprimento dos requisitos impostos pelo Sistema de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino. Entre eles, há os requisitos ligados ao corpo docente da instituição.

A política de contratação de docentes mudou significativamente. A exigência da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino quanto à titulação e produção acadêmico-científica dos docentes fez com que diversas ações fossem implementadas.

A seleção e contratação dos professores passou a se concentrar no critério de titulação, sem no entanto perder de vista a experiência profissional. Porém como

os critérios do MEC valorizavam mais a titulação do que a experiência profissional, a primeira passou a ser o maior balizador. Com isso, a política de contratação baseada apenas nas indicações e no sucesso profissional do docente teve que ser renovada.

A formação de bancas para a avaliação do docente a ser contratado se tornou uma regra obrigatória, não só em função da exigência de titulação, mas também porque, com o crescimento da instituição devido aos novos cursos, ocorreu a quebra das relações pessoais nos processos de contratação, exigindo maior rigor para se garantir a qualidade pedagógica do corpo docente.

Todavia o foco na titulação em detrimento da experiência profissional ainda não era bem aceito dentro da instituição, suscitando visões diferentes, conforme abordado por 60% dos entrevistados. Mesmo que, de forma concreta, várias ações fossem encaminhadas no sentido de valorizar a titulação, a concentração na experiência profissional ainda existia, e se buscava então um consenso. No entanto como essa alteração interfere em aspectos ligados a recursos financeiros, o consenso nem sempre era alcançado.

> "Você tem que valorizar outros fatores, você tem que ter titulação. Então muitas vezes você se obriga a ter determinados professores, e eu acho que isso é um dos defeitos que hoje o MEC está tentando corrigir; muitas vezes por uma exigência de titulação, você tem que atrair [...] para dentro da instituição professores ou profissionais sem a devida experiência. Onde a instituição se obriga, e isso é um ponto positivo, a formar esses profissionais. Mas hoje a titulação é importante, é fundamental, e se você conseguir unir a titulação com a experiência profissional você está no melhor dos mundos. Mas essa exigência de titulação, se por um lado é positiva, por outro é questionável, porque nem sempre a academia te dá *expertise* daquilo que acontece no mercado" (Entrevistado 1).

> Qual a análise do currículo, é a qualificação técnica. Professor de Direito, se ele fez Direito, se ele se especializou em Direito Tributário, por exemplo, se ele tem trabalhos publicados. Segundo aspecto, a prova da banca. Terceiro, uma coisa muito importante que é a experiência [...] O que é muito importante, o que eu vejo, isso inclusive é muito avaliado nas bancas, é a experiência profissional que o acadêmico tem no mercado. Então é muito interessante quando você traz uma pessoa para dar uma aula, qualquer que seja a disciplina, e a pessoa tem a experiência do dia-a-dia e o conteúdo teórico, ou seja, consegue mesclar as duas coisas. Isso tornou-se muito importante hoje [...] Então a condição de contratação mudou e mudou para esses fatores que eu estou descrevendo" (Entrevistado 2).

A mudança nos critérios de seleção do corpo docente gerou uma mudança no perfil dos novos contratados. Em linhas gerais, um número maior de docentes de uma faixa etária menor e com menos experiência ingressou na instituição, passando a conviver com docentes de faixa etária mais elevada e com maior tempo de

experiência, tanto docente quanto nas atividades profissionais não docentes. Essas diferenças geraram conflitos, que precisavam ser administrados.

> "O que houve foi se tentar [...] combinar a experiência acadêmica com a experiência profissional, com a titulação que é necessária. Isso obrigou, sobretudo os diretores de unidade, a ter um jogo de cintura bastante grande. Porém nossa decisão foi algo muito natural, a instituição adotou isso como processo natural, o que houve foram algumas dificuldades no "meio de campo", na convivência de um doutor com 26, 27 anos, junto com um jurista" (Entrevistado 1).

As medidas relativas à qualificação do corpo docente e à sua produção científica, às atividades extra-classe desenvolvidas com os alunos, foram instauradas formalmente na organização no final de 2001, com a aprovação do Plano de Carreira Docente e do Plano Institucional de Capacitação. Esse era o momento de reconhecimento dos cursos novos e da visita da comissão do MEC para a realização, *in loco*, da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2002).

Aprovado pela mantenedora, homologando a deliberação do Conselho Superior das Faculdades Integradas Curitiba, o Plano de Carreira Docente passou a regular as condições de admissão, dispensa, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades do corpo docente. Definido com base em forte preocupação de concordância com a legislação trabalhista, tal plano regulamentou o regime de trabalho, a classificação e os critérios de remuneração dos cargos de docência, além da gratificação pecuniária por produção científica (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2002).

Quanto ao regime de trabalho, o Plano de Carreira Docente institucionalizou a prática de valorização das atividades extra-classe, permitindo novas formas de contratação. Os professores passaram a ser contratados em três modalidades: (1) regime de tempo parcial (TP), com carga horária semanal variando entre 20 e 39 horas, sendo que, acima de 20 horas, obrigatoriamente o professor deve assumir funções extra-classe; (2) regime de tempo integral (TI), com carga horária semanal de 40 horas, sendo que as atividades em sala de aula são limitadas a 50% do total; e, por fim, (3) regime de tempo especial (TE), ou horista, quando o tempo de dedicação semanal à instituição for inferior a 20 horas semanais.

O Plano de Carreira Docente passou a regulamentar os tipos de atividades desenvolvidas pelo corpo docente e a correspondente unidade de contagem do

tempo de trabalho. Para tanto, o plano instituiu: (1) a hora-aula, como o tempo dedicado à efetiva docência, ou seja, ao trabalho em sala de aula; (2) a hora-permanência, como o tempo dedicado às atividades extra-classe, tais como projetos de pesquisa ou extensão, acompanhamento de alunos, atendimento de monitoria, função administrativa, entre outras; (3) a hora-pesquisa, como o tempo que o docente dedica a seu aprimoramento e qualificação pessoal, mediante estudos e pesquisas voluntárias desenvolvidas em horário e local definidos por ele. Somente no caso da hora-aula, o plano prevê adicional mínimo de 10%, a título de hora-atividade, que tem por objetivo remunerar as atividades ligadas ao trabalho em sala de aula, mas que são executadas em horário extra-aula, tais como preparo e correção de provas, entre outras. O valor da hora-permanência e da hora-pesquisa passaram a ser, respectivamente, 15% e 30% menor que o valor da hora-aula (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2002).

No que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento, a carreira do pessoal docente passou a ser formada por quatro categorias: professor auxiliar; professor assistente; professor adjunto; professor titular. Os critérios para admissão e promoção entre as diversas categorias privilegiam a titulação, pois só a aquisição de um título permite ao professor ascender verticalmente nos níveis. Porém levam em conta também o tempo de permanência na organização, como forma de ascensão dentro do mesmo nível. A experiência profissional fora do magistério só é considerada quando da admissão de um professor que tenha apenas o título de graduação, conforme o artigo 12 do referido Plano de Carreira, transcrito abaixo.

> "Art. 12. O ingresso e promoção às categorias e níveis de Professores seguirá os critérios adiante estabelecidos:
> I – Professor Auxiliar: Esta categoria se destina aos Professores com o título de graduação e com experiência profissional ou em magistério superior de no mínimo 02 anos.
>
> II – Professor Assistente: Esta categoria se divide em três níveis, respectivamente com os seguintes requisitos:
> **Professor Assistente I** – Titulação acadêmica mínima em Curso de Especialização na área de conhecimento em que irá lecionar ou profissional que tenha permanecido como Professor Auxiliar nesta instituição por pelo menos 03 anos;
> **Professor Assistente II** – Titulação acadêmica constante do nível anterior e exercício do magistério superior como Professor Assistente I por pelo menos 03 anos nesta instituição;
> **Professor Assistente III** - Titulação acadêmica constante do nível anterior e exercício do magistério superior como Professor Assistente II por pelo menos 03 anos nesta instituição;
>
> **III – Professor Adjunto**: Esta categoria se divide em três níveis para os quais são impostos os requisitos abaixo indicados:

Professor Adjunto I – Titulação acadêmica mínima em nível de Mestrado na área de conhecimento em que irá lecionar;
Professor Adjunto II – Titulação acadêmica constante do nível anterior e exercício do magistério superior como Professor Adjunto I por pelo menos 03 anos nesta instituição;
Professor Adjunto III - Titulação acadêmica constante do nível anterior e exercício do magistério superior como Professor Adjunto II por pelo menos 03 anos nesta instituição;

IV – Professor Titular: É a categoria mais elevada no plano de carreira, dividindo-se em três níveis, da seguinte forma:
Professor Titular I – Titulação acadêmica mínima em nível de Doutorado na área de conhecimento em que irá lecionar;
Professor Titular II – Titulação acadêmica constante do nível anterior e exercício do magistério superior como Professor Titular I por pelo menos 03 anos nesta instituição;
Professor Titular III - Titulação acadêmica constante do nível anterior e exercício do magistério superior como Professor Titular II por pelo menos 03 anos nesta instituição" (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2002, p. 8).

Quanto à remuneração, a diferença salarial entre um nível e outro dentro da mesma categoria passou a ser de 3%, e entre uma categoria e outra passou a ser da seguinte forma: (1) de auxiliar para assistente, 10%; (2) de assistente para adjunto, 13%; (3) de adjunto para titular, 15%.

Sendo um indicador de qualidade dentro do processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, a produção científica do corpo docente também recebeu atenção especial na formulação das estratégias de recursos humanos das Faculdades Integradas Curitiba, expressas no Plano de Carreira Docente. Os critérios utilizados pelo referido mecanismo, serviram de base para o plano, no que concerne ao grau de importância que cada tipo de produção tem, como apresentado abaixo.

"**Art. 23** A produção científica dos docentes, referida neste Plano de Carreira Docente, somente será reconhecida por deliberação do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), em conformidade com os critérios estabelecidos pelo mesmo.

§ 1º Com o objetivo de estimular e contemplar a constante pesquisa e produção científica do Corpo Docente, a cada produção científica será concedida uma gratificação pecuniária, correspondente a determinado número de horas-pesquisa, cada vez que o docente tiver sua produção científica reconhecida nos termos já dispostos no caput;

§ 2º Para os fins previstos no parágrafo anterior, fica aprovada a seguinte tabela de gratificação:

Autoria ou co-autoria de livro.....60 horas-pesquisa
Artigo publicado em periódico especializado.....18 horas-pesquisa
Artigo publicado em revistas técnicas de caráter geral.....12 horas-pesquisa
Tradução de livro publicado.....30 horas-pesquisa
Tradução de artigo ou capítulo de livro publicado.....12 horas-pesquisa
Trabalho apresentado em congresso/seminário.....18 horas-pesquisa
Participação como co-autor em livros de coletâneas de artigos.....18 horas-pesquisa
Outros trabalhos de pesquisa científica.....9 horas-pesquisa"
(FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2002, p. 12)

Além da tensão entre valorização da experiência profissional e valorização da titulação, um outro tipo de resistência acabou se manifestando no momento dessa mudança. Pelo perfil do docente e pela política de contratação que predominavam na instituição até então, as atividades fora da sala de aula não eram objeto de interesse.

> "Eu percebo que naquela época houve resistências de toda ordem, porque no momento em que você começa a exigir do corpo docente uma dedicação ao ambiente acadêmico independente da hora-aula, você começa a ter uma resistência: "ah, o meu negócio é dar aula, o meu negócio não é fazer permanência. O meu negócio é me manter na minha formação atual, eu não quero fazer mestrado, fazer doutorado". Então essas resistências eu tenho a percepção que ocorreram" (Entrevistado 3).

O Plano Institucional de Capacitação, também aprovado pela mantenedora no final de 2001, homologando a deliberação do Conselho Superior das Faculdades Integradas Curitiba, teve por objetivo "promover a melhoria da qualidade das funções de ensino, pesquisa, extensão e administração da Instituição, por meio de cursos de pós-graduação, graduação, de treinamento e atualização profissional, voltado para a sua comunidade interna, oportunizando aos seus professores e pessoal técnico de apoio administrativo, condições de aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais" (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2002, p. 23).

Os procedimentos previstos no referido plano para alcance dos objetivos descritos foram de diversos tipos, tais como a concessão de bolsa-auxílio para custear o pagamento de mensalidades ou as despesas em instituições públicas, quer fossem em cursos de graduação, quer em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*. Baseados em uma tabela de condições a serem cumpridas pelo docente ou funcionário técnico-administrativo, como tempo de trabalho na função e carga horária semanal, os benefícios passaram a ser calculados conforme mensalidades a serem pagas ou valores fixos, para o caso de instituições que não cobrassem mensalidades.

Outro aspecto das estratégias de recursos que sofreu alterações após 1996, foi o investimento em instalações físicas. Como será apresentado a seguir, as mudanças nessas estratégias foram de natureza quantitativa e qualitativa, uma vez que foram realizadas em função da política de expansão, que combinou aumento no número de alunos com as necessidades geradas pelos novos cursos.

Para a implantação dos novos cursos foram utilizadas as instalações da Faculdade de Direito e feitas apenas adaptações, e alguns compromissos foram assumidos junto ao MEC, quanto aos investimentos futuros. Logo após a abertura dos novos cursos foi adquirida uma nova sede, em 1999. Situado no antigo prédio do SENAI de Curitiba, num bairro de classe média, o prédio foi inicialmente alugado, já com a opção de compra. No decorrer dos anos de 2000 e 2001, os investimentos se concentraram na construção dos laboratórios pertinentes a cada curso, da biblioteca e seu acervo, de acordo com as condições estipuladas pelo MEC, bem como na adequação das demais instalações. Esses investimentos foram suficientes para o reconhecimento dos cursos, o que ocorreu no final de 2001 e ao longo de 2002.

Vencida a etapa do reconhecimento dos cursos, em 2002 o imóvel foi comprado, e iniciada a construção das novas instalações, que, ao se concluírem, ocuparão uma área de 43.500m^2. Elas foram projetadas conforme modernos conceitos de engenharia e arquitetura, bem como de concepção pedagógica para uso dos alunos; na visão de 60% dos entrevistados, tais obras acarretaram uma mudança significativa nas estratégias de recursos da organização.

> "O que mudou foi que os prédios eram muito antigos e para implantar as inovações, principalmente em tecnologia, tornou-se mais fácil construir algo novo do que reformar. Por isso a instituição está construindo uma ampla instalação nova. E por ser nova, é menos custoso implantar essas tecnologias. Essas tecnologias que eu falo vão desde de equipamentos de multimídia em todas as salas, passando por sensores nas luzes das salas, fazendo que elas apaguem quando não há movimento, até os critérios de acessibilidade e de circulação no prédio. Para você ter uma idéia, até a bomba de água que vai encher a caixa d'água terá um *timer* para funcionar no horário em que a energia elétrica é mais barata. Quer dizer, vamos buscar a melhor qualidade de ensino e de convivência, com a maior eficiência possível" (Entrevistado 2).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o investimento em instalações físicas, baseado nas necessidades oriundas do mecanismo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, continua existindo na instituição, visto que a decisão em 2002 de investir nas novas instalações teve como premissa a sua transformação futura em centro universitário, para o qual as exigências são ainda maiores.

As mudanças nas estratégias de recursos analisadas, apontam que a organização atuava de forma híbrida, simultaneamente explorando novas

oportunidades e tentando se manter firme em campos de atuação já consolidados. A seguir serão analisadas as estratégias de produtos e serviços.

4.3.2.2.2 Estratégias de produtos e serviços

A ampliação das possibilidades de abertura de novos cursos afetou significativamente as ações da organização focalizada, como já descrito anteriormente. A política expansionista adotada por ela culminou, entre outras medidas, na abertura dos novos cursos. Porém o processo de seleção e escolha desses cursos variou ao longo do tempo.

O lançamento dos novos cursos, em 1998, e a transformação em faculdades integradas podem ser considerados um marco no processo de mudança estratégica da instituição. O processo de escolha dos cursos e de preparação da organização para esse novo momento, já significaram mudanças. Contudo o rastreamento do mercado com vistas a avaliar as oportunidades criadas pelo novo contexto, não foi feito de forma profunda. Para todos os entrevistados a organização optou por não ousar e seguir sua história passada na área de Ciências Humanas, bem como a tendência da concorrência em abrir cursos nas áreas de Administração, Turismo e Comunicação.

É interessante notar que, em 1998, a instituição não utilizou pesquisas de mercado para a escolha dos cursos; mas, a partir daí, ao analisar novas oportunidades, passou a desenvolver um processo mais analítico e mais apurado.

> "A partir do momento que se quer implantar novos cursos, também tem que se analisar como vai ser essa implantação, se vale a pena, se não vale a pena, tem todo um estudo. Eu diria para você que nem teve tanto estudo para os nossos cursos em 98, nós fizemos mais na intuição, fomos e fizemos [...] Como eu te falei, era uma administração mais familiar" (Entrevistado 4).

Num primeiro momento, parece que o mecanismo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino não influenciou diretamente na escolha do curso; houve a concentração numa mesma área, sem a realização de pesquisas mais aprofundadas, utilizando-se conhecimento já adquirido, bem como as instalações físicas existentes, como apontam 60% dos entrevistados.

Porém, com a nova legislação, surgiu na organização a necessidade de se fazer estudos mais aprofundados para a escolha de cursos, pois se tornou premente analisar a demanda de mercado para esses possíveis cursos, as exigências do mercado de trabalho e as condições de oferta na concorrência.

> "Com certeza, hoje você tem que escolher um curso sinérgico com tua área de atuação, você tem que definir qual é o perfil da tua instituição; você também tem que ter uma ação que seja complementar do teu corpo docente, maximização dos teus recursos. Então hoje, por exemplo, não tem como você pensar na abertura de um novo curso se você não tiver uma boa pesquisa de marketing, uma boa pesquisa de mercado, transformar isso numa pesquisa de demanda para saber se de fato temos demanda ou não temos demanda" (Entrevistado 1).

O lançamento dos novos cursos gerou resistência por parte dos membros de grupos ligados à Faculdade de Direito, que se preocupavam com a imagem que a instituição poderia passar a ter, bem como sentiam sua posição ameaçada. Com a separação do espaço físico da Faculdade de Direito das demais faculdades e o prestígio alcançado com os novos cursos, como o curso de Administração que obteve nota A no Exame Nacional de Cursos em 2002, além da perspectiva de instauração do centro universitário, as resistências internas foram sendo dissipadas.

Como afirmam Hinings e Greenwood (1989), a disposição de uma organização em implementar um processo de reorientação de sua estrutura está condicionada por cálculos de custos e benefícios, que podem gerar resistências em decorrência das possibilidades de soluções aceitas pelos membros estarem permeadas pela hegemonia das idéias prevalecentes. Segundo os autores essa dinâmica é influenciada pelos limites situacionais, pelos esquemas interpretativos em vigor, pelo grau de motivação para aumentar ou manter recursos valiosos e escassos, e pelos tipos de dependências de poder, que se traduzem nas formas de resolução de conflitos e de ajustes de interesses.

Outro aspecto que passou por transformações ao longo do período ora focalizado foi a organização didático-pedagógica dos cursos. Inicialmente, os cursos novos geraram intranqüilidade, visto que a organização não contava com pessoal docente e técnico-administrativo com experiência para lidar com as novas situações e exigências. Além disso, os cursos criados estavam associados a uma realidade de mercado muitas vezes mais dinâmica do que a da área de Direito, cujas mudanças

freqüentemente dependem de alterações na legislação, que não ocorrem rapidamente.

À medida que os cursos foram sendo implantados, que novos docentes foram sendo gradualmente integrados à instituição, e que as situações concretas de cada curso foram sendo apresentadas para que a direção tomasse decisões, as estratégias de produtos e serviços foram sendo modificadas.

Um exemplo foi a difícil implantação da Coordenação Pedagógica em 1994, descrita anteriormente. Mediante o novo contexto, a referida coordenação foi consolidada, e passou a estar ligada diretamente à Direção Acadêmica da instituição. Com isso, seus integrantes puderam participar efetivamente da implementação e do acompanhamento das diretrizes didático-pedagógicas dos diversos cursos.

A criação do sistema interno de avaliação institucional, com especial ênfase na avaliação do corpo docente, deu sustentação à Coordenação Pedagógica, e se tornou fonte de informações para nortear as políticas didático-pedagógicas da organização. A introdução desse sistema interno de avaliação é uma exigência do MEC, e sua existência conta pontos no processo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino.

Paralelamente, também a oferta de serviços didático-pedagógicos aos alunos foi sendo estruturada e ampliada. Em 1996, a Faculdade de Direito criou o escritório-modelo Professor José Salvador Ferreira, com o objetivo de ofertar aos alunos a possibilidade de praticar a advocacia. Naquela época, as atividades do escritório-modelo não constavam da grade curricular e tampouco eram obrigatórias (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

Em 1998, após uma alteração no currículo do curso de Direito, o escritório-modelo foi aperfeiçoado, transformando-se em Núcleo de Prática Jurídica, com *status* de departamento do referido curso. Com isso, ele passou a abranger todas as disciplinas de cunho prático, com exceção feita àquelas concentradas em questões criminais, e propiciar aos alunos o atendimento à população com dificuldades de acesso aos serviços de advocacia, desde a interposição da medida judicial até sua decisão final (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

Ainda em 1998, foi criada a Coordenadoria de Pesquisa, cujo objetivo era contribuir com o processo de aprendizagem do corpo discente, por meio de

atividades de investigação científica. A Coordenadoria de Pesquisa era um espaço para que professores e alunos pudessem desenvolver uma produção científica compatível com as áreas de conhecimento pertinentes aos cursos, bem como com os princípios da instituição. Ela passou também a ser responsável por diversas publicações de caráter acadêmico-científico da organização, tais como os Cadernos de Direito, a Revista Jurídica, a Revista de Relações Internacionais no Mundo Atual, os Cadernos de Pesquisa do curso de Relações Internacionais, a revista Administração em Revista, a revista Turismo: Curitiba em Percurso e os Cadernos de Pesquisa em Turismo (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

Todas essas ações estavam diretamente vinculadas às mudanças nas estratégias de recursos descritas, pois demandaram um envolvimento significativo dos docentes em atividades extra-classe, bem como a alocação de recursos necessários para infra-estrutura e custos operacionais dos referidos núcleos.

Por fim, apresentam-se na seqüência as estratégias de mercado adotadas pela organização no período de 1996 a 2002.

4.3.2.2.3 Estratégias de mercado

O mercado em que a instituição estava inserida no período estudado, se caracterizava por três aspectos: (1) aumento significativo da oferta de vagas e da concorrência, em especial a partir de 2001; (2) redução gradual da demanda por vagas; e (3) mudança no perfil dos alunos que buscavam o curso superior, com necessidades e graus de exigência diversificados. A combinação desses aspectos provocou alterações significativas nas relações das Faculdades Integradas Curitiba com os seus alunos, efetivos e potenciais, bem como com os concorrentes.

O aumento da concorrência e do grau de exigência dos alunos obrigou a organização a criar diferenciais capazes de torná-la mais atraente. Todas as ações estratégicas anteriormente descritas contribuíram de forma direta ou indireta para isso; porém os seus dirigentes perceberam que havia a necessidade de uma mudança estrutural para a implementação das novas estratégias de mercado.

Em 2001, foi criado o Departamento de Marketing, cujo objetivo era administrar estrategicamente o relacionamento com o mercado. Com um departamento próprio, as ações de marketing passam a ser definidas conforme

recursos previstos em orçamento e, consequentemente, de acordo com um plano de investimentos. Porém sua formulação ainda era embasada nos valores tradição, qualidade de ensino e inovação, que, neste momento, se converteram em fonte de vantagem competitiva, conforme revelado nos depoimentos abaixo.

> "Com a implantação dos cursos novos que ocorreu em 98, nós começamos a pensar não só na propaganda, na campanha publicitária de um vestibular como algo pontual, mas a pensar, numa primeira vertente, numa propaganda institucional [...] Vinculando o nome da mantenedora com o nome do Colégio Novo Ateneu e com o nome das faculdades, com a tradição do curso de Direito. [...] E depois, ao lado do caráter institucional, nós começamos a constatar a necessidade de que em toda nossa divulgação, nós sempre destacássemos o que é o nosso diferencial. Quer dizer, fundado numa tradição, fundado em toda uma história, ligada à educação no cenário paranaense, [...] me parece que começamos a pensar em marketing como um ponto estratégico importante, utilizando-nos ou aproveitando-nos da tradição, da história da nossa instituição" (Entrevistado 5).

> "Nós tivemos que criar um Departamento de Marketing. [...] Até essa época não se deu muita importância, ou pelo menos uma importância estratégica ao marketing. Haviam ações esporádicas, sem grande preocupação de continuidade ou de deixar a marca no mercado" (Entrevistado 5).

Verifica-se também que as ações de comunicação se tornaram constantes. Para tanto, foi contratada uma assessoria de imprensa e uma agência de propaganda e, a partir de então, todas as campanhas de divulgação, como a dos vestibulares por exemplo, passaram a ser veiculadas em mídia de massa.

A organização começou ainda a fazer um monitoramento da concorrência, para obter informações variadas, tais como datas em que serão realizados os vestibulares, qual o foco de atuação de cada concorrente e como eles têm buscado atingir seus objetivos.

Ao se considerar, conforme descrito anteriormente, que o aumento no número de ingressos no ensino superior neste período no Paraná não significou aumento no número de concluintes devido à elevadas taxas de evasão, observa-se que a manutenção de alunos e o seu nível de empregabilidade no mercado, passaram a ser outra preocupação constante. Por isso, a organização fundou o Núcleo de Estágios, onde são detectadas e repassadas aos alunos as oportunidades e demandas profissionais. A sua criação buscou atingir dois objetivos: atender a exigência do MEC no que diz respeito à formação profissional, e oferecer aos alunos oportunidades de crescimento profissional. Indiretamente, o núcleo contribui para a manutenção do aluno, sobretudo por possibilitar a eles melhorar a

renda familiar e assim viabilizar sua permanência na instituição (FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA, 2003).

Em síntese, verifica-se que as estratégias de recursos, de produtos e serviços e de mercado da organização em exame tomaram outro rumo nos anos de 1996 a 2002, no bojo da adoção de uma política mais expansionista. Se, por um lado, esteve presente no período anterior a consciência da necessidade de se investir em qualidade de ensino e, consequentemente, na criação de novos cursos, na profissionalização da gestão da mantenedora, na qualificação do corpo docente, na implantação de um orçamento mais estruturado, na alteração das instalações físicas, entre outras medidas, somente após a mudança no Sistema de Avaliação do Ensino Superior e, sobretudo, com a instauração do mecanismo de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação, os dirigentes promoveram esforços para a sua concretização. Por outro lado, o aumento da concorrência a partir da abertura de novas IES e cursos e a mudança no perfil dos alunos que buscavam o ensino superior, elevou o grau de incerteza nas relações da organização com o ambiente, à época mais heterogêneo, instável e interconectado (SCOTT, 1992).

Logo, de acordo com a tipologia de Miles e Snow (1978), observa-se que o posicionamento estratégico da organização neste período se caracterizava pela adoção de estratégias defensivas e analíticas. A tradição continuou a ser enfatizada, como modo de proteger o domínio de mercado alcançado, salientando junto aos clientes aquilo que a organização sabia fazer tão bem ou melhor do que os concorrentes. A liderança do setor não parecia ser um objetivo a ser atingido neste momento. Contudo procurou-se explorar novas oportunidades sob a influência do valor inovação, mantendo-se as bases de atuação anteriormente consolidadas, construídas sob o reconhecimento do curso de Direito.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A última década foi marcada por mudanças significativas na legislação e nas políticas governamentais que regem a educação de nível superior no Brasil. Conforme já explicitado nesse estudo, antes de 1996 o setor era caracterizado por um contexto de fraca expansão, por influência de uma política governamental de não incentivo a criação de novas IES e cursos, o que propiciava às IES em funcionamento estabilidade e reduzida pressão externa para alteração de seus objetivos, estratégias e estrutura interna.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que veio embasar a nova política governamental para o setor, profundas alterações na educação de nível superior no Brasil foram colocadas em prática. As principais alterações foram nas modalidades de IES existentes, no processo de criação de novas IES e de novos cursos, bem como nas exigências para a sua manutenção, com a obrigatoriedade de recredenciamento e reconhecimento periódico. Essas mudanças ocasionaram basicamente dois efeitos: por um lado, cresceu significativamente a oferta de vagas nas IES existentes e naquelas criadas a partir deste momento; por outro, aumentou o controle governamental sobre os padrões de qualidade e de funcionamento das IES com a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do Ministério da Educação.

No primeiro caso, as mudanças proporcionaram às IES já existentes inúmeras oportunidades para a expansão de suas atividades e de seus domínios, possibilitando a criação de novos cursos nas áreas em que já atuavam e até mesmo em novas áreas, além da sua transformação em universidades ou em centros universitários. Isso resultou em fortes pressões sobre as suas ações estratégicas, pois afetou o seu ambiente técnico em aspectos essenciais, quais sejam, o espaço de competição por recursos e a forma de relação com outras organizações e de otimização de seu potencial competitivo mediante a adoção de novos procedimentos. Também afetou a configuração do ambiente institucional, uma vez que obrigou as IES a estabelecerem ações com base em novas regras e padrões, a *fim de buscarem sustentação e legitimidade social* (MEYER; ROWAN, 1977; *SCOTT, 1992).*

Concorrência acirrada, novas modalidades de cursos, ampliação do conjunto de serviços oferecidos à comunidade, controle social das instituições, possibilidade de avaliação das IES pela comunidade, investimentos significativos em propaganda e publicidade e reestruturação de IES já consolidadas no mercado são algumas das características que retratam o setor desde então. Nesse contexto é que os dirigentes das Faculdades Integradas Curitiba promoveram mudanças em seus objetivos e políticas, bem como nas estratégias que os concretizam.

Neste trabalho, em particular, procurou-se investigar se o posicionamento estratégico das Faculdades Integradas Curitiba sofreu influência da implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do MEC, mais especificamente da Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, no período de 1996 a 2002. De acordo com o delineamento metodológico adotado na pesquisa, o posicionamento estratégico foi abordado por meio da identificação das estratégias referentes a recursos, produtos e serviços e mercado, e avaliado tomando como referência a tipologia de Miles e Snow (1978), na qual estratégias podem ser classificadas ainda em prospectoras, analíticas, defensivas e reativas.

A análise dos dados coletados permitiu verificar que o Sistema de Avaliação do Ensino Superior provocou alterações no posicionamento estratégico da organização investigada. Observaram-se os aspectos a seguir.

. No período anterior a 1996, a organização se encontrava inserta em um ambiente estável, que exercia pouca pressão sobre as suas ações. Assim ela concentrava seus esforços na manutenção do curso de Direito, base da sua fundação, e adotava uma gestão centralizada e familiar, fundamentada no compartilhamento de valores como tradição, qualidade de ensino e legalismo. As mudanças que eram implementadas nesta ocasião buscavam aprimorar as práticas correntes, sem alterar a sua natureza e amplitude. A sua fonte de legitimação era o reconhecimento no mercado e as regras e normas institucionais ligadas à área do Direito, decorrentes, por exemplo, da presença de renomados juristas em seu corpo docente, além do cumprimento de medidas ditadas pela legislação do setor como a adoção do exame de qualificação dos alunos recém-formados via OAB, como especificado na seqüência.

. A formulação das estratégias de recursos era norteada por tal concentração das atividades em um único curso. Os investimentos em recursos humanos eram direcionados pela valorização da experiência profissional dos docentes, enquanto critério primordial para sua seleção e contratação, não havendo investimentos significativos na sua qualificação acadêmica. O regime de trabalho era horista e o incentivo a produção científica era esporádico, com apoio somente para participação em eventos. O orçamento era pouco estruturado. Nele não eram disponibilizados recursos financeiros para investimento em atualização tecnológica, uma vez que esse tipo de inovação não era requerido naquele momento para o pleno funcionamento do curso de Direito, e certa quantidade deles era alocada para melhoria das instalações físicas, principalmente das salas de aula, embora sem planejamento e conforme as necessidades momentâneas. As estratégias de recursos eram caracterizadas sobretudo pela implantação de operações em áreas limitadas, com o propósito de se obter ganhos com a utilização da estrutura já instalada.

. As estratégias de produtos e serviços também eram diretamente afetadas pela política não-expansionista de concentração em um só curso. Tendo em vista a tradição e a longevidade do curso de Direito, as ações nesta área se direcionavam para a reprodução do modelo vigente até então. A combinação da qualidade do ensino com a força do corpo docente era suficiente para dar legitimidade e sustentação a ele. Mesmo assim, ações incipientes de aperfeiçoamento didático-pedagógico foram implementadas, como a oferta de cursos de extensão em metodologia do ensino superior e a criação de um setor de apoio pedagógico aos docentes, despertando resistências que dificultaram o seu pleno funcionamento. A adequação à legislação em vigor foi expressa pela alteração da grade curricular em 1994, com vistas a cumprir a Portaria n. 1886/94 (BRASIL, 1994) do Ministério da Educação, que estabelecia os currículos mínimos para o curso de Direito. As estratégias de produtos e serviços da organização eram orientadas por uma filosofia de produto-mercado restritiva, voltada para a busca de eficiência como forma de tentar proteger o domínio de mercado por meio da oferta de um curso de melhor qualidade.

. As estratégias de mercado eram fundamentadas em ações pouco complexas concernentes à captação e manutenção de alunos, bem como ao

relacionamento com os concorrentes. A captação de alunos se limitava à divulgação do edital dos vestibulares; a sua manutenção tampouco requeria esforços significativos, pois muitos candidatos aprovados em mais de um vestibular escolhiam estudar nas Faculdades Integradas Curitiba pela sua tradição e reconhecimento no contexto curitibano. Por outro lado, a relação com os concorrentes era permeada por baixa competição, em virtude da elevada demanda e da reduzida oferta de vagas na cidade, suprida por apenas três instituições de ensino superior na área de Direito. A competição ocorria somente no âmbito do resultado do exame de qualificação dos alunos recém-formados via OAB. Com isso, as estratégias de mercado se caracterizavam por uma espécie de não-estratégia, uma vez que a estabilidade do setor e a abundância de recursos disponíveis assim o permitiam.

. De acordo com os resultados acima apresentados, verifica-se que o posicionamento estratégico da organização pesquisada no período anterior a 1996, era composto por estratégias reativas e defensivas.

. No período de 1996 a 2002, com a promulgação da nova legislação do ensino superior, a organização se viu exposta a um ambiente mais turbulento, que exercia forte pressão sobre suas ações. Assim ela passou a adotar uma política mais expansionista por meio da reformulação da estrutura e das práticas internas, além da busca de novas oportunidades externas, apoiada na difusão de novos valores como inovação e mudança com cautela e responsabilidade, sem contudo deixar de explorar os valores consolidados e os domínios conquistados. Tal situação culminou na abertura de quatro novos cursos e na sua transformação em faculdades integradas, em 1998. A partir de 2000, a sua mantenedora iniciou o processo de mudança na forma de gestão, deixando de ser familiar e se tornando mais profissional, com a contratação de diretores externos que procuravam angariar mais recursos para a instituição.

. A formulação das estratégias de recursos passou a ser orientada pela necessidade de planejamento, controle e investimento em qualificação docente, tecnologia e instalações físicas. O resultado da avaliação de bancas examinadoras e da titulação se tornou critério para a contratação de professores, além da valorização da sua experiência e reconhecimento profissional. Foram criados o Plano de Carreira e o Plano de Capacitação para o docente, e assim o seu regime de trabalho passou a incluir modalidades como tempo parcial e tempo integral e a sua produção

científica ganhou incentivo mediante gratificação pecuniária conforme critérios expressos no Plano de Carreira. O orçamento se tornou planejado, com a alocação programada de recursos financeiros para investimento em tecnologia e em instalações físicas, como aquisição e construção de uma nova sede e de laboratórios de informática ou específicos para os cursos de Direito, Administração, Relações Internacionais, Turismo e Publicidade e Propaganda.

. No âmbito das estratégias de produtos e serviços, com a abertura dos novos cursos foram elaborados mecanismos para a sua avaliação, e a Coordenação Pedagógica pôde funcionar definitivamente, a partir da sua aceitação pelos docentes. A qualificação didática, acadêmica e profissional e o estímulo à produção científica passaram a ser promovidos ainda por meio da criação do Núcleo de Pesquisa e da editoração de revistas para cada um dos cinco cursos agora ofertados pela organização.

. Tais mudanças revelam que as estratégias de recursos e de produtos e serviços da organização assumiram neste período uma forma híbrida, com exploração simultânea de novas oportunidades de mercado e tentativa de manutenção em bases de atuação já consolidadas, e suas ações se tornaram diretamente interligadas, pois a sustentação dos produtos e serviços proporcionados e a oferta de novos produtos e serviços demandaram alterações na elaboração do orçamento e na alocação de recursos em função de aspectos como aumento significativo de docentes em sala de aula e em atividades extra-classe, ampliação da infra-estrutura, geração de custos operacionais agregados, entre outros.

. O mesmo pareceu ocorrer com as estratégias de mercado. Com o aumento da oferta de vagas e da competição entre as instituições de ensino superior, a captação e a manutenção de alunos passaram a exigir esforços mais expressivos por parte dos dirigentes da organização. Para tanto foi criado o Departamento de Marketing e contratada uma Assessoria de Imprensa e de Comunicação. Com isso, novos veículos de divulgação passaram a ser utilizados, mas com mensagens de promoção enfatizando a tradição e o reconhecimento da organização no contexto ambiental mediante o oferecimento de cursos com melhor qualidade, sobretudo o da área de Direito. Foram criados também Núcleos de Estágios e a concorrência passou a ser monitorada.

. Conforme as informações acima, verifica-se que, no período de 1996 a 2002, a organização investigada passou a adotar um posicionamento estratégico composto por estratégias defensivas e analíticas.

Perante tais considerações é possível concluir que a Avaliação das Condições de Oferta de Ensino nos cursos de graduação atuou como uma pressão ambiental de natureza coercitiva, à medida que a sua instauração pelo MEC obrigou as Faculdades Integradas Curitiba a realizarem mudanças em suas ações estratégicas com vistas a manter a sua legitimação institucional. Porém a sua implantação também parece haver se configurado como uma pressão ambiental mimética, uma vez que a organização procurou ainda estabelecer e consolidar padrões mínimos de qualidade para fazer frente às instituições concorrentes, para tanto imitando algumas de suas ações, sobretudo as de captação e manutenção de alunos.

Cabe destacar, por fim, que a pressão ambiental gerada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior não foi suficiente para promover uma transformação radical na organização examinada. De acordo com os resultados encontrados, a mudança no seu posicionamento estratégico foi incremental, pois ela buscou se adaptar à nova legislação mediante a disseminação de novos valores, mas sem deixar de focalizar aqueles já existentes, que contribuíram para a sua legitimação na comunidade. Além disso, desde a sua fundação seus dirigentes se preocuparam em cumprir algumas normas da legislação anterior, as regras da legislação atual se pautam em prazos longos para que as instituições se adeqüem às suas condições, e o aumento da competição entre elas ocorreu de modo a requerer alterações em suas estruturas e processos apenas no final da última década do século XX. Como recordam Andrade Filho e Machado-da-Silva (2003), logo após a sua promulgação, a nova legislação do ensino superior despertou revolta de vários segmentos sociais, principalmente por divergências concernentes aos critérios e métodos empregados para avaliação, causando resistência à sua adoção. Somente a partir da divulgação de seus primeiros resultados nos veículos de comunicação ela foi aceita, se tornando um padrão de referência institucionalizado no contexto educacional e, por conseguinte, uma fonte de pressão para as instituições de ensino superior.

Com base nas conclusões apresentadas, recomenda-se a realização das pesquisas listadas abaixo, com o objetivo de aprofundar a compreensão do tema aqui abordado.

. Ampliar a unidade de análise para inclusão na amostra de integrantes de cargos dos níveis tático e operacional da organização examinada, a fim de se analisar a sua contribuição para a implantação das ações estratégicas identificadas.

. Verificar o efeito das regras do Sistema de Avaliação do Ensino Superior em organizações educacionais que possuem cursos de educação tecnológica, previstos na legislação, mas não contemplados nesta pesquisa.

. Investigar a relação focalizada em mais de uma instituição de ensino superior paranaense, com vistas a permitir que os resultados sejam comparados.

. Observar a relação examinada em mais de uma instituição de ensino superior, com foco todavia nas suas ações perante aos concorrentes, com o intuito de aumentar o entendimento da força das pressões de natureza mimética e normativa sobre a formulação do seu posicionamento estratégico.

. Estudar a relação focalizada em instituições localizadas em outras regiões brasileiras, mas com características semelhantes àquelas da organização enfocada na presente investigação, com o objetivo de verificar a influência de diferentes contextos ambientais e percepções das condições da nova legislação do ensino superior na definição do posicionamento estratégico delas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, J. C.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Mudança ambiental e posicionamento estratégico em organizações. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 1, p. 51-73, jan./fev. 2003.

ANDREWS, K. R. The concept of corporate strategy. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **The strategy process**: concepts, contexts, cases. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1991. p. 47-55.

ANSOFF, I. H. **Administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1993.

ANSOFF, I. H.; MCDONNELL, E. J. **Implantando a administração estratégica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

ARAÚJO, L.; EASTON, G. Strategy: where is the pattern? **Organization**, v. 3, n. 3, p. 361-383, 1996.

BAHIA SILVA, A. C. Elementos para desenvolver um projeto próprio de avaliação institucional. In: SEMINÁRIO GESTÃO DE IES: DA TEORIA À PRÁTICA, 1999, Brasília. **Anais**... Brasília: FUNADESP, 1999.

BALDRIDGE, J. V. et al. **Policy making and effective leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

BARON, D. P. The nonmarket strategy system. **Sloan Management Review**, v. 37, n. 1, p. 73-85, 1995.

BARTUNEK, J. M. Changing interpretive schemes and organizational restructuring: the example of a religious order. **Administrative Science Quarterly**, v. 29, n.3, p. 355-372, 1984.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERTUCCI, J. L. Percepção ambiental e estratégias gerenciais em instituições de ensino superior: uma conexão improvável. In: ENCONTRO

ANUAL DA ANPAD, 25., 2000, Florianópolis. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 2000. 1 CD-ROM.

BLAU, P. M. **The organization of academic work**. New York: John Wiley & Sons, 1973.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola e dá outras providências. **Lex – Legislação Federal**, Brasília, p. 1433-1440, nov. 1968.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1886, de 20 de junho de 1994. Estabelece os currículos mínimos para o curso de Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 8.456, 22 jun. 1994. Seção 1.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 19.257, 25 nov. 1995. Seção 1.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27.839, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5.197, 15 mar. 1997a. Seção 1.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a lei n. 9.394 em relação à educação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 7.760, 18 abr. 1997b. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 637, de 13 de maio de 1997. Normatiza os procedimentos para o credenciamento de instituições de ensino superior como universidades privadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10.008, 15 maio 1997c. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 639, de 13 de maio de 1997. Normatiza os procedimentos para o credenciamento de instituições de ensino superior como centros universitários. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10.009, 15 maio 1997d. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 640, de 13 de maio de 1997. Define os procedimentos para o credenciamento de novas instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10.010, 15 maio 1997e. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 641, de 13 de maio de 1997. Define os procedimentos para a autorização de cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10.011, 15 maio 1997f. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 877, de 30 de julho de 1997. Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/ habilitações de nível superior e sua renovação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 16.477, 31 jul. 1997g. Seção 1.

_____. Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17.991, 20 ago. 1997h. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 2.040, de 22 de outubro de 1997. Define critérios adicionais de organização institucional para universidades. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 23.932, 23 out. 1997i. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 2.041, de 22 de outubro de 1997. Define critérios adicionais de organização institucional para centros universitários. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 23.932, 23 out. 1997j. Seção 1.

_____. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, referente ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27.937, 28 nov. 1997k. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 302, de 07 de abril de 1998. Complementa a regulamentação do processo de avaliação nas instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 111, 09 abr. 1998. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.120, de 16 de julho de 1999. Define os mecanismos de supervisão das condições de acesso aos cursos de graduação do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 23, 19 jul. 1999. Seção 1.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Define o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 9 jan. 2001a. Seção 1.

_____. Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 10 jul. 2001b. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 323, de 31 de janeiro de 2002. Institui o sistema SAPIENS-MEC como procedimento de tramitação de processos de autorização de funcionamento de cursos superiores e credenciamento de instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 16, 04 fev. 2002a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 391, de 07 de fevereiro de 2002. Determina regras de publicação dos editais dos processos seletivos, bem como conteúdos mínimos a serem avaliados. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 4, 13 fev. 2002b. Seção 1.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**. London: Arena, 1994.

BUZZELL, R. D.; GALE, B. T. **O impacto das estratégias de mercado no resultado da empresa**. São Paulo: Pioneira, 1991.

CAMERON, K. Strategic responses to conditions of decline: higher education and private sector. **Journal of Higher Education**, v. 54, n. 4, p.359-80, 1983.

CAMERON, K.; TSCHIRHART, M. Postindustrial environment and organizational effectiveness in colleges and universities. **Journal of Higher Education**, v. 63, n. 1, p. 87-109, 1992.

CHAFFEE, E. E. Three models of strategy. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 1, p. 89-98, 1985.

CRUBELLATTE, J. M.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Valores/crenças e interesses como mediadores de adaptação à mudança ambiental: estudo comparativo de casos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22., Foz do Iguaçu, 1998. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 1998. 1 CD-ROM.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

DOTY, D. H.; GLICK, W. H.; HUBER, G. P. Fit, equifinality and organizational effectiveness: a test of two configurational theories. **Academy of Management Journal**, v. 36, n. 6, p. 196-250, 1993.

FACULDADE DE DIREITO DE CURITIBA. **Faculdade de Direito de Curitiba**: 50 anos. Curitiba: Associação de Ensino Novo Ateneu, 2000.

FACULDADES INTEGRADAS CURITIBA. **Plano de carreira docente e plano institucional de capacitação**. Curitiba: Associação de Ensino Novo Ateneu, 2002.

_____. **Estrutura das Faculdades Integradas Curitiba**. Disponível em: <http://www.faculdadescuritiba.br> Acesso em: 08 dez. 2003.

FONSECA, V. S. DA. Estrutura de decisão: um estudo de caso em uma organização catarinense. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 15., Salvador, 1992. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 1992. p. 209-223.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIMENEZ, F. A. P. Escolhas estratégicas e estilo cognitivo: um estudo de caso com pequenas empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

HALL, R. H. **Organizações**: estruturas e processos. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1984.

HAMBRICK, D. C. Some tests of the effectiveness and functional attributes of Miles and Snow's strategic types. **Academy of Management Journal**, v. 26, n. 1, p. 5-26, 1983.

HAMBRICK, D. C.; MASON, P. A. Upper echelons: the organization as a reflection of its top managers. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 193-206, 1984.

HARDY, C. Strategy and context: retrenchment in Canadian universities. **Organization Studies**, v. 11, n. 2, p. 207-237, 1990.

HARDY, C.; FACHIN, R. C. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teoria e casos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

HATCH, M. J. **Organization theory**: modern, symbolic and postmodern perspectives. New York: Oxford, 1997.

HENDERSON, B. D. As origens da estratégia. In: MONTGOMERY, C.; PORTER, M. **Estratégia**: a busca da vantagem competitiva. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

HININGS, C. R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. New York: Basil Blackwell, 1988.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Exame nacional de cursos**: relatório-síntese 2001. Brasília, 2001.

_____. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília, 2002.

_____.**Censo da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2003.

LAUGHLIN, R. C. Environment disturbance, organizational transitions and transformations: some alternative models. **Organization Studies**, v. 12, n. 2, p. 209-232, 1991.

LAWRENCE, T. B. Institutional strategy. **Journal of Management**, v. 25, n. 2, p. 161-188, 1999.

LEVY, A. Second-order planned change: definition and conceptualization. **Organizational Dynamics**, v. 15, n. 1, p. 5-23, 2001.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. Modelos burocráticos, políticas e estrutura organizacional das universidades. In: NUPEAU/CPGA/UFSC. **Temas de administração universitária**. Florianópolis: UFSC, 1991. p. 78-90.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. DA. Homogeneização e diversidade organizacional: uma visão integrativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 17., 1993, Salvador. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 1993. v. 8, p. 147-159.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. DA; FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectiva cognitiva e institucional.

In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 1998. 1 CD-ROM.

_____. Cognição e institucionalização na dinâmica da mudança em organizações. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. **Estudos organizacionais**: novas perspectivas na administração de empresas - uma coletânea luso-brasileira. São Paulo: Iglu, 2000. p. 123-150.

MEC. **Relatórios de gestão**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 20 out. 2003.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structures as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

MILES, R. E.; SNOW, C. C. **Organizational strategy, structure and process**. New York: McGraw-Hill, 1978.

MILLIKEN, F. J. Perceiving and interpreting environmental change: an examination of college administrators' interpretation of changing demographics. **Academy of Management Journal**, v. 33, n. 1, p. 42-63, 1990.

MINTZBERG, H. 5 P's of strategy. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **The strategy process**: concepts, contexts, cases. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1991. p. 10-17.

_____. Guia para o posicionamento estratégico. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.97-105.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MINTZBERG, H.; WATERS, J. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, v. 6, n. 3, p. 257-272, 1985.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NADLER, D.; TUSHMAN, M. L. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. **California Management Review**, v. 32, n. 2, p. 77-97, 1990.

NARAYAN, P.; LACHMAN, R. Value incongruity and strategic choice. **Journal of Management Studies**, v. 35, n. 2, p. 195-212, 1998.

OLIVEIRA, C. R. **Reação cultural e política à mudança estratégica**: o caso da TELEPAR. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná.

PETTIGREW, A.; FERLIE, E.; MCKEE, L. **Shaping strategic change**. London: Sage Publications, 1992.

PETTIGREW, A.; WHIPP, R. **Managing change for competitive success**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1993.

PORTER, M. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

_____. What is strategy? **Harvard Business Review**, v. 74, n. 6, p. 61-78, nov./dez. 1996.

POWELL, W. W. Expanding the scope of institutional analysis. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, p. 183-203, 1991.

QUINN, J. B. Strategies for change. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **The strategy process**: concepts, contexts, cases. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1991. p. 3-10.

QUINN, J. B.; PAQUETTE, P. C. Technology in services: creating organizational revolutions. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **The strategy process**: concepts, contexts, cases. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1991. p. 693-703.

RANSON, S.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 1-17, 1980.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. **Educación Superior y Sociedad**, v. 5, n. 1, p. 87-97, 1994.

SCHWARTZMAN, S. O contexto institucional e político da avaliação. In: DURHAM, E.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: EDUSP, 1992. p. 13-26.

SCOTT, W. R. **Organizations**: rational, natural and open systems. 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

_____. **Institutions and organizations**. London: Sage Publications, 1995.

SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. The organization of societal sectors: propositions and early evidence. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. p. 108-140

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação de ensino superior. In: _____. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 41-70.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 7-39.

SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic management in an enacted world. **Academic of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.

SNOW, C. C.; HREBINIAK, L. G. Strategy, distinctive competence and organizational performance. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 2, p. 317-335, 1980.

SOUZA, P. N.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira da Educação, 1997.

STABELL, C. B.; FJELDSTAD, O. D. Configuring value for competitive advantage: on chains, shops and networks. **Strategic Management Journal**, v. 19, n. 5, p. 413-437, 1998.

SUWWAN, L. Cursos noturnos privados crescem 96%. **Folha de S. Paulo**, 21 nov. 2002. Caderno Cotidiano, p. c3.

TENÓRIO, F. G. Avaliação institucional: perspectivas e tendências. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA, 1994, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994.

THOMAS, J. B.; CLARK, S. M.; GIOIA, D. A. Strategic sensemaking and organizational performance: linkages among scanning, interpretation, action and outcomes. **Academy of Management Journal**, v. 36, n. 2, p. 239-270, 1993.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional source of change in formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1934. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 22-39, 1983.

UNESCO. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 1999.

WHIPP, R.; ROSENFELD, R.; PETTIGREW, A. Culture and competitiveness: evidence from two mature UK industries. **Journal of Management Studies**, v. 29, n. 6, p. 693-712, 1992.

WILSON, D. C. **A strategy of change**. New York: Routledge, 1992.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage Publications, 1989.

ZAHRA, S. A.; PEARCE II, J. A. Research evidence on the Miles-Snow typology. **Journal of Management**, v. 16, n. 4, p. 751-768, 1990.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DENTIFICAÇÃO

Escolaridade/área de conhecimento:

Formação profissional:

Cargo atual:

Tempo de serviço no cargo atual:

Cargo anterior:

Tempo de serviço na instituição:

PERGUNTAS

1. Quais eram os objetivos e políticas da instituição antes de 1996?

2. Houve mudança nos objetivos e nas políticas da instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta afirmativa, quais foram as principais mudanças ocorridas nos objetivos e nas políticas da instituição no período de 1996 a 2002?

3. Qual(is) do(s) item(ns) abaixo caracteriza(m) as estratégias adotadas pela instituição antes de 1996 para alcance dos objetivos descritos acima?

( ) a instituição procurava se manter em mercado já consolidado.

( ) a instituição procurava rastrear novas oportunidades de mercado.

( ) novos cursos eram criados com regularidade para aproveitar novas oportunidades de mercado ou tendências futuras.

( ) a instituição investia em mudança de forma geral.

( ) a instituição priorizava a inovação e a mudança, mesmo que significasse aumento de custos.

( ) a instituição adotava rapidamente inovações e mudanças que permitissem explorar novas oportunidades de mercado.

( ) a instituição buscava atuar em áreas limitadas e não priorizava a expansão dos seus domínios mediante a identificação de novas oportunidades.

( ) a instituição priorizava operações com baixos custos, com obtenção de ganhos oriundos do aumento do número de alunos, utilizando a mesma capacidade instalada e as mesmas rotinas de trabalho.

4. Qual(is) do(s) item(ns) abaixo caracteriza(m) as estratégias adotadas pela instituição para alcance dos objetivos descritos acima no período de 1996 a 2002?

( ) a instituição procura se manter em mercado já consolidado.
( ) a instituição procura rastrear novas oportunidades de mercado.
( ) novos cursos são criados com regularidade para aproveitar novas oportunidades de mercado ou tendências futuras.
( ) a instituição investe em mudança de forma geral.
( ) a instituição priorizava a inovação e a mudança, mesmo que significasse aumento de custos.
( ) a instituição adota rapidamente inovações e mudanças que permitam explorar novas oportunidades de mercado.
( ) a instituição busca atuar em áreas limitadas e não prioriza a expansão dos seus domínios mediante a identificação de novas oportunidades.
( ) a instituição priorizava operações com baixos custos, com obtenção de ganhos oriundos do aumento do número de alunos, utilizando a mesma capacidade instalada e as mesmas rotinas de trabalho.

5. Qual(is) do(s) item(ns) acima identificado(s) foi(ram) mais afetado(s) pela implantação do novo sistema de avaliação das instituições de ensino superior do MEC em 1996?
. Por que?

6. Qual era o regime de trabalho e de remuneração do corpo docente da instituição antes de 1996?

7. Houve mudança no regime de trabalho e de remuneração do corpo docente da instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?
( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas no regime de trabalho e de remuneração do corpo docente da instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

8. Quais eram os critérios de seleção do corpo docente da instituição antes de 1996?

9. Houve mudança nos critérios de seleção do corpo docente da instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas nos critérios de seleção do corpo docente da instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

10. Quais eram as formas de incentivo à qualificação do corpo docente da instituição antes de 1996?

11. Houve mudança nas formas de incentivo à qualificação do corpo docente da instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas nas formas de incentivo à qualificação do corpo docente da instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

12. Quais eram as formas de incentivo à produção científica do corpo docente da instituição antes de 1996?

13. Houve mudança nas formas de incentivo à produção científica do corpo docente da instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas nas formas de incentivo à produção científica do corpo docente da instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

14. Qual era a política de alocação de recursos da instituição (origem e destinação) antes de 1996?

15. Houve mudança na política de alocação de recursos da instituição (origem e destinação) com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas na política de alocação de recursos da instituição (origem e destinação) da instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

16. Qual era a política de investimentos em instalações físicas da instituição (salas de aula, laboratórios e biblioteca) antes de 1996?

17. Houve mudança na política de investimentos em instalações físicas da instituição (salas de aula, laboratórios e biblioteca) com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas na política de investimentos em instalações físicas da instituição (salas de aula, laboratórios e biblioteca) da instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

18. Qual(is) era(m) a(s) ação(ões) de atração e de manutenção de alunos adotada(s) pela instituição antes de 1996?

19. Houve mudança na(s) ação(ões) de atração e de manutenção de alunos adotadas pela instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas na(s) ação(ões) de atração e de manutenção de alunos adotadas pela instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

20. Qual(is) era(m) a(s) ação(ões) adotada(s) pela instituição para lidar com a concorrência antes de 1996?

21. Houve mudança na(s) ação(ões) adotada(s) pela instituição para lidar com a concorrência com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas na(s) ação(ões) adotada(s) pela instituição para lidar com a concorrência no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

22. Qual(is) era(m) o(s) critério(s) adotado(s) pela instituição para seleção e escolha de modalidade de novos cursos antes de 1996?

23. Houve mudança no(s) critério(s) adotado(s) pela instituição para seleção e escolha de modalidade de novos cursos com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças ocorridas no(s) critério(s) adotado(s) pela instituição para seleção e escolha de modalidade de novos cursos no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

24. Quais eram as principais características da organização didático-pedagógica dos cursos oferecidos pela faculdade antes de 1996?

25. Houve mudança nas principais características da organização didático-pedagógica dos cursos oferecidos pela instituição com a implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior do MEC em 1996?

( ) Sim ( ) Não

. Em caso de resposta afirmativa:

Quais foram as principais mudanças nas características da organização didático-pedagógica dos cursos oferecidos pela instituição no período de 1996 a 2002?

Em que ano dentro deste período tais mudanças foram implantadas?

Algum fator de natureza interna dificultou a implantação de tais mudanças?

26. Na sua opinião, quais outros aspectos da nova legislação do ensino superior, além dos já analisados ao longo da entrevista, influenciaram as mudanças estratégicas ocorridas na instituição no período de 1996 a 2002?

( ) critérios para autorização de cursos.

( ) exigência de recredenciamento periódico.

( ) criação dos centros universitários.

( ) Exame Nacional de Cursos (provão).

( ) Outro. Especifique: _____

. Qual(is) medida(s) adotada(s) pela instituição para se adequar a tais exigências você considera que mais influenciou(aram) a implantação das suas mudanças estratégicas?

27. Na sua opinião, há alguma outra medida relevante que deveria ter sido adotada pela instituição no período de 1996 a 2002 para adequar a sua estratégia às exigências do sistema de avaliação do ensino superior do MEC?

28. Na sua opinião, quais são as diferenças significativas na educação de ensino superior no Brasil ao se comparar os períodos anterior e posterior à implantação do novo sistema de avaliação do ensino superior pelo MEC em 1996?