

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE ENGENHARIA ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FORÇAS E ESTRATÉGIAS
COMPETITIVAS NO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO DE SÃO
JOSÉ DO RIO PRETO**

MARCOS ROBERTO SILVÉRIO

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ ANTÔNIO A SALLES

SANTA BÁRBARA D'OESTE

2003

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE ENGENHARIA ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FORÇAS E ESTRATÉGIAS
COMPETITIVAS NO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO DE SÃO
JOSÉ DO RIO PRETO**

MARCOS ROBERTO SILVÉRIO

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ ANTÔNIO A SALLES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Engenharia de Produção, da
Faculdade de Engenharia Mecânica e de
Produção, da Universidade Metodista de
Piracicaba – UNIMEP, como requisito para
obtenção do Título de Mestre em Engenharia de
Produção.

SANTA BÁRBARA D'OESTE

2003

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FORÇAS E ESTRATÉGIAS
COMPETITIVAS NO ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO DE SÃO
JOSÉ DO RIO PRETO**

MARCOS ROBERTO SILVÉRIO

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, em 22 de agosto de 2000, pela
Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr.

UNIMEP

Prof. Dr.

EESC - USP

Prof. Dr.

UFSCar

Prof. Dr.

UNIMEP

Dedico este trabalho especialmente à minha amada esposa Andresa, aos meus queridos pais Milton e Janir, ao meu estimado irmão Fábio, a minha bela afilhada Beatriz e a todos os parentes e amigos que me apoiaram nos momentos mais importantes da realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo a Deus pela minha existência, pelas conquistas e bênçãos que tem me proporcionado ao longo de toda a minha vida.

Ao Prof. Dr. José Antônio Arantes Salles, que além de orientador, se mostrou um amigo, que esteve sempre disponível, paciente e generosamente empenhado nas orientações dadas.

A toda a Banca Examinadora, aos professores do Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, a Coordenação e Secretaria do curso.

Aos amigos, Prof. Dr. André Flores, Prof. Ms. Richard Breyer e Prof. Lúcio Lombardi T. Nunes pela imensurável colaboração a este trabalho e sincera amizade.

Aos entrevistados que forneceram os subsídios essenciais para a realização da pesquisa.

Por fim, agradeço sinceramente a todos as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

João Guimarães Rosa

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	3
LISTA DE TABELAS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
1. INTRODUÇÃO	7
1.1. CENÁRIO GERAL	7
1.2. OBJETIVOS	8
1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO.....	9
2. ESTRATÉGIA	10
2.1. ORIGEM E DEFINIÇÕES.....	10
2.2. ESCOLAS DE PENSAMENTO ESTRATÉGICO.....	18
2.3. O MODELO DE PORTER	30
2.3.1. ESTRATÉGIAS DEFENSIVAS, REATIVAS E PRÓ – ATIVAS	35
2.4. AS ESTRATÉGIAS GENÉRICAS	36
3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	41
3.1. ORIGEM E EXPANSÃO.....	41
3.2. A NOVA L.D.B (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)	49
3.2.1. CURSOS SEQUENCIAIS:.....	50
3.2.2. ACELERAÇÃO DE ESTUDOS:	51
3.2.3. FREQUÊNCIA DE ALUNOS:	51
3.2.4. CERTIFICAÇÃO/DIPLOMAÇÃO:	51
3.2.5. VESTIBULAR X PROCESSO SELETIVO:.....	51
3.2.6. UNIVERSIDADE X IES.....	52
3.2.7. FLEXIBILIDADE – CURRÍCULO MÍNIMO X DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS.....	53
3.2.8. A EDUCAÇÃO COMO NEGÓCIO	55
3.3. ANÁLISE DA EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	55
3.3.1. INSTITUIÇÕES.....	55
3.3.2. ALUNADO	57
3.3.3. DOCENTES	59
3.3.4. CURSOS	61
3.4. INDICADORES DA QUALIDADE DO MEC	62
3.4.1. O HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE CURSOS NO BRASIL	62
3.4.2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO IN LOCO.....	65
3.4.3. ENC (EXAME NACIONAL DE CURSOS) – O PROVÃO.....	73
3.5. A DEMANDA PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	76
3.6. A COMPETIÇÃO DAS IES NO BRASIL	79
4. ESTUDOS DE CASO	85
4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1.1. A PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA.....	86
4.1.2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	87
4.1.3. A COLETA DE DADOS	88

4.2.	A REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.....	90
4.3.	DADOS GERAIS DOS MUNICÍPIOS	93
4.4.	AS CINCO FORÇAS CONCORRENCIAIS DE PORTER.....	94
4.4.1.	FORÇA 1 – AMEAÇA DE NOVOS ENTRANTES	95
4.4.2.	FORÇA 2 – O PODER DE NEGOCIAÇÃO DOS FORNECEDORES	97
4.4.3.	FORÇA 3 – O PODER DE NEGOCIAÇÃO DOS CLIENTES.....	100
4.4.4.	FORÇA 4 – A PRESSÃO DOS PRODUTOS SUBSTITUTOS	101
4.4.5.	FORÇA 5 – A RIVALIDADE ENTRE OS CONCORRENTES	102
4.5.	ESTRATÉGIAS COMPETITIVAS.....	107
5.	CONCLUSÕES	111
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXO I – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO	119

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO DE ESTRATÉGIA COMPOSTO.	13
FIGURA 2 – AS CINCO FORÇAS QUE DIRIGEM A CONCORRÊNCIA NA INDÚSTRIA....	32
FIGURA 3 – AS TRÊS ESTRATÉGIAS GENÉRICAS.	37
FIGURA 4 – CICLO DE VIDA DO PRODUTO.	39
FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE IES.	56
FIGURA 6 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE IES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.	56
FIGURA 7 – NÚMERO DE IES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2001.	57
FIGURA 8 – TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS.	58
FIGURA 9 – TOTAL DE ALUNOS – BRASIL – 2001.	58
FIGURA 10 – TOTAL DE ALUNOS – SUDESTE – 2001.	59
FIGURA 11 – EVOLUÇÃO NÚMERO DE DOCENTES – BRASIL.	59
FIGURA 12 – DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO.	60
FIGURA 13 – PERCENTUAL DE MESTRES E DOUTORES.	60
FIGURA 14 – NÚMERO DE CURSOS POR REGIÃO.	61
FIGURA 15 – EVOLUÇÃO DAS VAGAS OFERECIDAS.	62
FIGURA 16 – NÚMERO DE CURSOS PARTICIPANTES NO ENC.	75
FIGURA 17 – NÚMERO DE PRESENTES NO ENC.	76
FIGURA 18 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO.	90

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MATRIZ DO VETOR DE CRESCIMENTO	12
TABELA 2 – COMPARATIVO DAS ESCOLAS DE MINTZBERG	21
TABELA 3 – IMPLICAÇÕES COMUNS DAS ESTRATÉGIAS GENÉRICAS.....	39
TABELA 4 – A LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO).....	50
TABELA 5 – AMÉRICA LATINA, TAXAS DE BRUTAS DE MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR, 1990 A 1997.....	77
TABELA 6 – IES DE FERNANDÓPOLIS – SP.....	92
TABELA 7 – IES DE VOTUPORANGA – SP.....	92
TABELA 8 – IES DE JALES – SP	92
TABELA 9 – IES DE SANTA FÉ DO SUL – SP	92
TABELA 10 – VOTUPORANGA.....	93
TABELA 11 – FERNANDÓPOLIS.....	93
TABELA 12 – JALES	94
TABELA 13 – SANTA FÉ DO SUL.....	94
TABELA 14 – TEMPO DE CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES	99
TABELA 15 – RELAÇÃO CANDIDATO – VAGA – 2003.....	103
TABELA 16 – NOTA NO PROVÃO	104
TABELA 17 – ESTRUTURA FÍSICA DA IES (ADMINISTRAÇÃO)	105
TABELA 18 – TITULAÇÃO CORPO DOCENTE	105
TABELA 19 – O PERFIL DA EMPRESA JÚNIOR	106
TABELA 20 – PREÇO DA MENSALIDADE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	107
TABELA 21 – GRAU DE INFLUÊNCIA DAS FORÇAS CONCORRENCIAIS	108

SILVÉRIO, Marcos Roberto. *Identificação e Análise das Forças e Estratégias Competitivas no Ensino Superior na Região de São José do Rio Preto*. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia Arquitetura e Urbanismo, Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara D'Oeste.

RESUMO

O presente estudo tem como propósito identificar e analisar as estratégias competitivas de Instituições de Ensino Superior (IES) da Região de São José do Rio Preto-SP, descrevendo as mudanças ocorridas na estrutura competitiva, principalmente depois de 1.996, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que desencadeou a grande abertura do mercado educacional. Utilizando conceitos da teoria estratégica, o presente trabalho evidencia a evolução do mercado de ensino superior no Brasil, destacando o padrão de qualidade do MEC e a realidade econômica e social da região. A partir do modelo clássico das cinco forças competitivas de Porter (1986), são analisadas as estratégias de quatro IES que oferecem o curso de graduação em Administração nessa região.

PALAVRAS-CHAVE: Instituições de Ensino Superior, Competitividade, Estratégia Competitiva.

SILVÉRIO, Marcos Roberto. *Identificação e Análise das Forças e Estratégias Competitivas no Ensino Superior na Região de São José do Rio Preto*. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia Arquitetura e Urbanismo, Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara D'Oeste.

ABSTRACT

From the modifications occurred in the competitive structure of the Institutions of Superior Education (ISP) in the last 20 years and mainly after 1996 with the advent of the new law of Educational Orientations and Bases that unfastened a huge opening in the Educational Market. This study has the main objective of: from Porter's classic model (1986) to identify and to examine competitive strategies of "ISP" in the Region of São José do Rio Preto city, capable to provide competitive advantage in the Industry (group of "ISP" that they concur in the same geographic area). Making use of the strategical theory concepts, the present work shows evidences about the market evolution of the Superior Education in Brazil, detaching the MEC padronization of quality and the Economic and Social reality of this studied region. This work shows studies of cases at 4 "ISP" which offer the courses of Administration (habilitations) and they are directly Competitors.

Keywords: Institutions of Superior Education, Competitiveness and Competitive Strategy.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo destaca o cenário geral do tema da pesquisa, bem como os objetivos do trabalho e sua estrutura.

1.1. CENÁRIO GERAL

O ambiente mercadológico das IESs (Instituições de Ensino Superior) mudou significativamente nos últimos seis anos, principalmente depois da aprovação da nova LDB-1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que proporcionou além de muitas outras coisas, uma intensa flexibilização e abertura de mercado, incentivando e facilitando substancialmente a iniciativa privada, e assim, provocando um aumento grandioso no número de IES e cursos no Brasil. Desta maneira, toda a conjuntura mercadológica mudou e trouxe novos desafios concorrenciais, exigindo novas posturas organizacionais e evidentemente novas competências profissionais.

As IESs geralmente são vistas como peças fundamentais para a promoção do desenvolvimento da vida social, política e econômica das diversas sociedades. Estas organizações têm uma relação muito forte com o advento da “nova economia”, com os processos de redemocratização dos países e as mudanças sócio-culturais ocorridas no planeta. A crescente valorização das IES e dos profissionais que nelas atuam é fruto da revolução tecnológica que a sociedade vem atravessando, na qual o conhecimento é tido como a chave do crescimento econômico no século XXI. (DRUCKER,1993)

No Brasil, as IES são tidas como condutoras do desenvolvimento do país. A medida que o quadro social, político e econômico vem se moldando, a educação e o conhecimento se impõem como uma questão de ordem nacional. Desde o século XX a elite intelectual brasileira propõe a interferência do Estado

através de um plano de desenvolvimento do setor. O desenvolvimento das IES decorre de uma série de acontecimentos em períodos demarcados pela regulamentação do setor, que é função da evolução do quadro social, político e econômico do país. (BOMFIM,2001)

Com a flexibilização para abertura de novas IES e cursos pela nova LDB de 1996, a competitividade neste setor aumentou agressivamente, transformando de maneira significativa o cenário mercadológico, e assim, exigindo uma postura administrativa e estratégica mais eficiente e eficaz.

Estudar o ambiente competitivo da indústria ou setor econômico tornou-se fundamental e extremamente necessário para uma IES conseguir identificar a estratégia competitiva ideal para conseguir vantagens competitivas, e desta maneira não desaparecer do mercado.

Esse crescimento da educação superior privada no Brasil, que gerou uma acirrada competição no ensino superior, fundamentou e motivou a pesquisa das forças concorrenciais entre IESs (Instituição de Ensino Superior) da Região de São José do Rio Preto, bem como a identificação e análise das estratégias competitivas praticadas nesse setor.

1.2. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral a identificação e análise das estratégias competitivas de Instituições de Ensino Superior na Região de São José do Rio Preto. Para tanto são perseguidos os seguintes objetivos específicos

1. Estudar as principais mudanças ocorridas no ambiente competitivo da Educação Superior no Brasil, principalmente de 1980 a 2000.
2. Analisar o perfil concorrencial de quatro IES pagas da Região de São José do Rio Preto-SP que disputam diretamente o mesmo mercado. São elas: UNIFEV (Universidade Educacional de Votuporanga); UNICASTELO

(Universidade Camilo Castelo Branco de Fernandópolis); FAI (Faculdades Integradas de Jales); FUNEC (Fundação Educacional de Santa Fé do Sul).

3. A partir do referencial teórico de Porter, identificar as estratégias competitivas dessas IES, considerando as mudanças competitivas na indústria determinadas pela nova L.D.B (Lei Diretrizes e Bases da Educação).

1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO

Além do presente capítulo que apresenta objetivos do trabalho, estrutura e justificativa, esse estudo destaca três outros capítulos, subdivididos em Estratégia; O Ensino Superior no Brasil; Estudos de Caso.

O capítulo dois (Estratégia) fundamenta o embasamento teórico sobre estratégia, referenciando-se nos principais autores desta área, e destaca o Modelo Clássico de Michel Porter – “As Cinco Forças Concorrenciais de Indústria” – como método de análise da indústria.

O capítulo três (O Ensino Superior no Brasil), trás toda a evolução histórica e conjuntural das IESs no Brasil, suas regulamentações e características, demonstrando as principais e marcantes mudanças qualitativas e quantitativas nesse setor.

O capítulo quatro (Estudos de Caso) apresenta a aplicação do modelo de análise concorrencial de Porter na microregião estudada, ressaltando os resultados encontrados e as principais contribuições do trabalho, tanto sob a ótica acadêmica quanto empresarial.

2. ESTRATÉGIA

Este capítulo tem o objetivo de revisar bibliograficamente, os principais autores da área de estratégia, seus pensamentos e contribuições, destacando o modelo clássico de Porter: “As cinco forças concorrenciais de indústria”.

2.1. ORIGEM E DEFINIÇÕES

Historicamente, o termo estratégia tem sua origem nas fileiras militares, e inicialmente, “*strategos*” referia-se ao papel de um general no comando de um exército. Depois veio a significar “a arte de um general”, o que quer dizer as habilidades psicológicas e comportamentais com as quais ele desempenhava o papel. No tempo de Péricles (450 a.C.), passou a significar habilidades gerenciais (administração, liderança, oratória e poder). E, no tempo de Alexandre (330 d.C.), significava a habilidade de empregar as forças para sobrepujar os opositores e de criar um sistema unificado de influência e controle globais. (QUINN *apud* MINTZBERG & QUINN,1992)

Pankaj (2000) também destaca que “Estratégia” é uma palavra de origem grega que significa comandante ou chefe militar. O autor analisa que a primeira Revolução Industrial (séc. XVIII e XIX) não produziu muito em termos de pensamento ou comportamento estratégico. Já a Segunda Revolução Industrial, que começou na segunda metade do século XIX nos Estados Unidos, despertou para estratégia como forma de moldar as forças do mercado e afetar o ambiente competitivo. A Segunda Guerra Mundial forneceu um estímulo vital ao pensamento estratégico nos domínios empresarial e militar, desenvolvendo novas técnicas de pesquisa operacional como a programação linear que abriu caminhos para o uso de análise quantitativa no planejamento estratégico formal, além de ampliar a visão de alguns observadores para utilização da estratégia como guia para as decisões gerenciais.

Ansoff (1977) destaca que o conceito de estratégia é relativamente novo para a literatura de Administração. A sua origem histórica pode ser situada na arte militar, em que é um conceito amplo, vagamente definido, de uma campanha militar para aplicação de forças em grande escala contra um inimigo. A estratégia opõe-se à tática, que é um sistema específico de emprego dos recursos disponíveis. Segundo o autor, a utilização de estratégia no meio empresarial foi iniciada em 1948 por Von Neuman e Morgensten em sua famosa teoria dos jogos.

Oliveira (2001) evidencia que no meio empresarial a estratégia está relacionada à arte de utilizar adequadamente os recursos tecnológicos, físicos, financeiros e humanos, visando à minimização dos problemas empresariais e à maximização do uso das oportunidades identificadas no ambiente da empresa.

Ansoff e Macdonnell (1993) indicam o conceito de estratégia dentro de um conjunto de regras de tomada de decisão para a orientação de uma organização e distinguem quatro tipos delas:

1º - Padrões pelos quais o desempenho presente e futuro da empresa é medido. Qualitativamente esses padrões são chamados de objetivos, quantitativamente de metas.

2º - Regras para desenvolvimento da relação empresa e o seu meio externo. Esse conjunto de regras é chamado estratégia empresarial.

3º - Regras para o estabelecimento das relações e dos processos internos na organização. Isso geralmente é chamado de conceito organizacional.

4º - Regras pelas quais a empresa conduzirá suas atividades do dia a dia; essas são as políticas operacionais.

Os autores destacam fortemente a importância de estabelecer regras para os vários elementos que constituem a estratégia, delimitando e ao mesmo tempo distinguindo cada um deles.

Alguns autores para definir estratégia, enfatizam produtos e mercados, enquanto outros definem no sentido militar, evidenciando o campo de atuação da empresa.

Segundo Ansoff (1977), os dois significados distintos se complementam. O primeiro, que ele chamou de estratégia pura, é definido por uma manobra ou uma série de manobras de uma empresa, como, por exemplo, um programa de desenvolvimento de novos produtos, no qual sucessivos produtos e mercados são claramente delineados. O segundo significado, denominado estratégia maior ou mista, consiste em uma regra estatística de decisão para ajudar a escolher a estratégia pura que a empresa deve adotar numa dada situação.

Portanto, a estratégia é sempre composta de quatro elementos básicos identificados como componentes do “elo comum” são eles:

1. *Conjunto de Produtos e Mercados*: conjunto de indústrias em que a empresa restringe sua atuação em termos de produtos e mercados.
2. *Vetor de Crescimento*: indica a direção em que a empresa anda em relação a seus produtos e mercados. Representado por quatro condições básicas que variam de acordo com o produto e o mercado: Penetração no Mercado, Desenvolvimento de Produtos, Desenvolvimento de Mercados e Diversificação.

TABELA 1 – MATRIZ DO VETOR DE CRESCIMENTO

	PRODUTOS ATUAIS	NOVOS PRODUTOS
MERCADOS ATUAIS	PENETRAÇÃO DE MERCADO	DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS
NOVOS MERCADOS	DESENVOLVIMENTO DE MERCADO	DIVERSIFICAÇÃO

FONTE: (ANSOFF, 1977).

3. *Vantagem Competitiva*: consiste nas características da empresa de identificar oportunidades definidas pelo conjunto de produtos e mercados e

pelo vetor de crescimento. Visa a identificar propriedades específicas e combinações individuais de produtos e mercados que dão à empresa uma forte posição concorrencial.

4. Sinergia: é a medida de efeitos conjuntos, freqüentemente descrita pela expressão $2 + 2 = 5$; demonstrando o fato de que, em termos de produtos e mercados de uma empresa, o desempenho combinado é superior à soma de suas partes – desempenho individual. Assemelha-se à avaliação de pontos fortes e pontos fracos.

Andrews (1971) considera a estratégia para os militares como uma simples ciência de aplicar a força armada de uma nação para assegurar metas prescritas pelos líderes da nação; já a tática, um termo militar que denota uma ciência menos ampla e arte de dispor e manobrar forças contra o inimigo. Desta maneira o uso da estratégia nem inclui a escolha de metas nem o plano detalhado ou ação para alcançá-las. (Figura 1)



FIGURA 1 – MODELO DE ESTRATÉGIA COMPOSTO.

FONTE: (ANDREWS, 1971).

Diferentemente de Ansoff (1977), Andrews (1971) considera importante que a definição de estratégia inclua a escolha do propósito, bem como os meios essenciais para alcançá-lo; desta maneira tornará mais claro como ocorrem as interdependências de propósitos, políticas e ação organizada em situações particulares. Portanto o autor não enxerga compatibilidade plena entre a estratégia militar e a estratégia empresarial.

Vários outros autores compartilham dessa mesma posição, como se pode notar na simplificação abaixo.

Pascale & Athos (1982:248) destacam que a "*Estratégia diz respeito ao plano de ação da empresa, que a leva a alocar recursos escassos ao longo do tempo para chegar aonde quer, a partir de onde se encontra*".

Stoner & Freeman (1995:141) afirmam que a *Estratégia é um programa amplo para definir e alcançar as metas de uma empresa a seu ambiente através do tempo.*

E ainda Oliveira (2001:30) reforça que a "*Estratégia é a ação básica estruturada e desenvolvida pela empresa para alcançar, de forma adequada e principalmente diferenciada, os objetivos idealizados para o futuro, no melhor posicionamento da empresa perante seu ambiente*".

Observa-se, portanto que muitos autores defendem a estratégia como um plano de ação de fundamental importância para o sucesso ou não da organização, mas de um modo geral, também ilustram a dificuldade de defini-la e explicitá-la claramente.

Segundo Quinn (1992) raramente a estratégia completa é escrita em qualquer lugar. Os processos usados para se chegar à estratégia total são tipicamente fragmentados, evolucionários e largamente intuitivos. Com o intuito de identificar os fatores vitais e seus mecanismos presentes no desenvolvimento das estratégias, e também no seu planejamento formal, o autor caracteriza alguns conceitos:

1º - A estratégia é um *padrão ou plano* que integra as maiores metas de uma organização, suas políticas, e suas seqüências de ação de uma forma coesiva. Uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e alocar os recursos de uma organização dentro de uma postura única e viável, baseando-se nas suas relativas competências e falhas internas, antecipação das mudanças ambientais e eventuais movimentos dos oponentes inteligentes.

2º - *Metas*, especificam o que é para ser alcançado e quando deverão ser atingidos os resultados, mas elas não declaram como estes resultados vão ser alcançados. São chamadas metas estratégicas.

3º - As *Políticas* são regras ou diretrizes que expressam os limites dentro dos quais as ações devem ocorrer. Essas regras freqüentemente tomam a forma de decisões contingenciais para resolução de conflitos entre objetivos específicos. As maiores políticas - aquelas que guiam a direção e postura da entidade ou determinam sua viabilidade - são chamadas políticas estratégicas.

4º - Os *Programas* são aqueles que especificam passo a passo a seqüência de ações necessárias para atingir os objetivos maiores. Eles expressam como os objetivos serão atingidos dentro dos limites estabelecidos pela política.

Finalmente, as *Decisões estratégicas* são aquelas que determinam a direção geral de uma empresa e sua definitiva viabilidade, à luz de mudanças previsíveis, imprevisíveis e desconhecidas que podem ocorrer em seu ambiente. Quinn (1992) sugere alguns fatores críticos e estruturais mínimos que as estratégias eficientes devem conter:

- Objetivos decisivos e claros;
- Manutenção da iniciativa;
- Concentração;
- Flexibilidade;
- Liderança coordenada e comprometida;

- Surpresa;
- Segurança;

Nesta mesma linha de pensamento, de fragmentar o conceito de estratégia, Mintzberg e Quinn (1992) reconhecem cinco definições parciais de estratégia que se relacionam e ao mesmo tempo permitem às pessoas uma correta interpretação do conceito. São conhecidas como os “5 Ps” da estratégia:

1ª - Estratégia como um *plano*, ou seja, algum tipo de curso de ação conscientemente pretendido; uma diretriz ou conjunto de diretrizes para proceder ante uma situação. Desta maneira, as estratégias têm duas características essenciais: são definidas antecipadamente às ações que serão tomadas e são desenvolvidas consciente e propositadamente. Como planos, as estratégias podem ser gerais ou ser específicas.

2ª - Estratégia como um *Ploy* (*em inglês*) ou *tática*, exatamente uma “manobra” específica concebida para sobrepujar um oponente ou competidor. Para exemplificar o autor utiliza o seguinte exemplo: *“uma corporação pode ameaçar expandir a capacidade instalada para desencorajar um competidor através da construção de uma nova fábrica. Aqui a estratégia real (como plano, isto é, a intenção real) é a ameaça, não a expansão em si mesma, que deste modo é uma tática”*.

3ª - Estratégia como um *padrão*, mais especificamente, um padrão em meio a um fluxo de ações. Em outras palavras, estratégia é constância em comportamento, seja ou não pretendida.

Justificando a definição acima, o autor evidencia que a estratégia formalmente planejada – deliberada – pode ou não realizar-se; enquanto a estratégia baseada na constância de comportamento pode “emergir” realizando-se, quer seja planejada ou não.

4ª - Estratégia como uma *posição*, um meio de posicionar a organização naquilo que os teóricos de organizações chamam “ambiente”. Por esta

definição, estratégia vem a ser a medição de forças entre organização e ambiente, isto é, entre o contexto interno e externo. O autor observa que *“esta definição de estratégia pode ser compatível com cada uma - ou todas - dos precedentes; uma posição pode ser pré-selecionada e aspirada através de um plano ou tática e/ou pode ser alcançada, talvez igualmente encontrada através de um padrão de comportamento”*.

5ª - Estratégia é uma *perspectiva*, consistindo não apenas de uma posição escolhida, mas de um meio arraigado de perceber o mundo. Esta quinta definição sugere que antes de tudo, estratégia é um conceito definido pela cultura da organização.

O autor justifica que estas definições, de uma certa maneira, competem entre si, no sentido de que podem substituir umas às outras; mas de uma outra maneira ainda mais importante, elas se complementam permitindo um entendimento amplo do conceito.

Segundo Tiffany & Peterson (1999) a estratégia parte dos objetivos estratégicos da missão e da visão que se pretende realizar e é balizada por dois tipos de análise. De um lado a análise ambiental que verifica e analisa as oportunidades que devem ser aproveitadas e as ameaças que devem ser neutralizadas ou evitadas. Trata-se de um mapeamento ambiental para saber o que há em torno. De outro lado, a análise organizacional que verifica e analisa os pontos fortes e fracos da empresa. É um levantamento das habilidades e capacidades da empresa que precisam ser plenamente aplicadas e de seus pontos nevrálgicos que precisam ser corrigidos ou melhorados. Trata-se de um levantamento interno para saber qual é a vocação da empresa e no que ela pode ser mais bem sucedida. No meio organizacional, os autores defendem que a estratégia representa a maneira pela qual a empresa se comporta frente ao ambiente que a circunda, procurando aproveitar as oportunidades potenciais do ambiente e neutralizar as ameaças potenciais que rondam os seus negócios. É uma questão de saber ajustar-se às situações. A estratégia organizacional reflete o modo pelo qual a empresa procura maximizar as suas forças reais e potenciais da melhor maneira possível e minimizar as suas

fraquezas reais e potenciais. Portanto, estratégia organizacional é um conjunto de manobras que se desenvolve em um ambiente competitivo, aproveitando as oportunidades externas e esquivando-se das ameaças ambientais ao mesmo tempo em que se aplicam mais intensamente as forças internas e se corrigem as fraquezas internas. A estratégia precisa funcionar como um programa global para a consecução de objetivos organizacionais e deve receber aprovação geral e ser capaz de motivar e envolver todos os colaboradores da organização. Deve ser amplamente difundida e comunicada para servir como fio condutor da ação organizacional.

2.2. ESCOLAS DE PENSAMENTO ESTRATÉGICO

Mintzberg et. al (2000) refletindo sobre o processo estratégico, define dez escolas de formação estratégica, com seus principais autores. Esta classificação demonstra como a estratégia é abordada por diferentes correntes. Segundo o autor, a estratégia é nosso elefante, quando cada um, ao tentar lidar com os mistérios do monstro, agarra uma ou outra parte, como é dito no poema do século XIX de John Godfrey Saxe: *“Continue-se numa ignorância crassa, daquilo que cada um significa, e fale-se sobre um Elefante, que nenhum de nós viu!”*

Segue abaixo as dez escolas da formação estratégica:

1. **Escola do desenho: um processo de concepção** – Defende a formação estratégica como algo que alcança adaptação essencial entre forças e fraquezas internas, ameaças e oportunidades externas. Esta visão dominou o processo estratégico nos anos 70. Principais autores dessa escola foram Selznick, Newman e Andrews.
2. **A escola do planejamento: um processo formal** – Defende que o processo não é apenas cerebral, mas formal, passível de decomposição em etapas distintas, delineadas por check-lists e sustentadas por técnicas

(objetivos, orçamentos, programas e planos operacionais). O principal destaque desta escola é o autor H. Igor Ansoff.

3. **A escola do posicionamento: um processo analítico** – Defende que a estratégia resume-se a posições genéricas, selecionadas através de análises formalizadas de conjunturas industriais. Esta foi a visão dominante da formação da estratégia nos anos 80. Destacam-se nesta escola os autores Perdue, Porter, Schendel e Hatten.
4. **A escola de empreendedorismo: um processo visionário** – Defende a concentração do processo em contextos específicos – *start-up*, nicho ou propriedade privada. Esta corrente mostrou-se distinta da escola do desenho e, por oposição à escola do planejamento, ancorou este processo nos mistérios da intuição. Destacam-se Shumpeter e Cole.
5. **A escola cognitiva: um processo mental** – adaptou uma visão mais subjetiva, "interpretativa" ou "construtivista" do processo da estratégia: a de que a cognição é usada para construir estratégias enquanto interpretações criativas, em vez de ser um simples mapa da realidade, de uma forma mais ou menos objetiva, ainda que distorcida. Esta pesquisa cresce continuamente dos anos 80 até os dias atuais. Destacam-se os autores: Simon e March.
6. **A escola da aprendizagem: um processo emergente** – Defende que as estratégias são emergentes e os estrategistas podem ser encontrados por toda a organização e as pretensas formulação e implementação entrecruzam-se. De todas as escolas descritivas, só a da aprendizagem se transformou numa verdadeira onda e desafiou as sempre dominantes escolas prescritivas. Entre os principais autores desta escola destacam-se Hamel, Prahalad, Quinn, Weick, March, Cyert e Lindblom.
7. **A escola do poder: um processo de negociação** – Defendem duas orientações distintas: a do "micropoder" que vê o desenvolvimento de estratégias no interior da organização como essencialmente político, ou

seja, um processo que envolve negociação; e o “macropoder” que considera a organização uma entidade que usa o seu poder sobre os outros e entre os seus parceiros em alianças. Esta é uma corrente estreita, mas bastante diferente da literatura anterior: centrou-se na formação de uma estratégia com raízes no poder. Destacam-se Allison, Pfeffer, Salancik e Astley.

- 8. A escola cultural: um processo social** – Esta escola conta com uma limitada literatura, particularmente centrada na influência da cultura e no desencorajamento de mudanças estratégicas significativas. Várias pesquisas desenvolveram-se na Suécia, nos anos 70, tendo a cultura como tema central. Destacam-se os atores Rhenman e Normann.
- 9. A escola ambiental: um processo reativo** – Defende as exigências do meio ambiente. Nesta categoria inclui-se a denominada "teoria da contingência", que analisa as respostas esperadas de organizações confrontadas com certas condições ambientais e textos de "ecologia da população", que reivindicam limites severos às opções estratégicas. Provavelmente esta seja um híbrido das escolas do poder e cognitiva. Destacam-se Hannan, Freeman e Pugh.
- 10. A escola da configuração: um processo de transformação** – Finalmente, uma literatura e uma prática mais extensivas e integradoras. Vê a organização como agrupamentos/clusters de características e comportamentos e integra as reivindicações das outras escolas, cada configuração no seu próprio lugar. Seus principais autores são Chandler, Mintzberg, Miller, Miles e Snow. Segue abaixo o quadro comparativo das escolas de Mintzberg.

Sardinha et. al (2001) classifica as escolas da estratégia de uma maneira diferente. Simplificadamente defende três correntes principais da estratégia: a Corrente Formal do Conhecimento, a Corrente do Posicionamento Concorrencial e a Corrente da Arquitetura Estratégica.

TABELA 2 – COMPARATIVO DAS ESCOLAS DE MINTZBERG

Desenho	Planejamento	Posicionamento	Empreendedora	Cognitiva
Selznick, 1957	Ansoff, 1965	Purdue, 1970; Porter, 1980/85	Shumpeter, 1950; Cole, 1959	Simon, 1947/57 March e Simon, 1958
Professores de estudos de caso (Harvard)	Executivos, MBAs, experts de assessoria	Assessores analíticos e autores militares	Revistas de negócios e pequenos empresários	Apóstolos de TI, pessoas com inclinação à psicologia
Adequação	Formalização	Análise	Pressentimento	Enquadramento
Pensar	Programar	Calcular	Centralizar	Preocupar-se imaginar
Mudança ocasional	Periódica, incremental	Aos poucos, freqüente	Ocasional, oportunista	Infreqüente
Liderança dominante	Sensível a procedimentos	Sensível à análise	Dominante e intuitiva	Fonte de cognição
“Olhe antes de saltar”	“Um remendo a tempo salva”	“Nada mais do que fatos”	“Leve-nos ao seu líder”	“Quando acreditar...”
Aprendizado	Poder	Cultural	Ambiental	Configuração
Vários 1959/80; Prahalad e Hamel, 1990	Vários, 1971/84	Final dos anos 60 na Suécia	Teóricos da contingência 1977	Chandler, 1972 Grupo de McGill
Pessoas inclinadas à experimentação	Pessoas que gostam de poder e conspiração	Pessoas inclinadas ao social, espiritual e coletivo	Ecologistas, positivistas	Agentes de mudança
Aprender	Agarrar	Aglutinar	Lutar	Integrar / transformar
Jogar	Ocultar	Perpetuar	Capitular	Agregar, revolucionar
Mudança contínua, incremental	Freqüente, pouco a pouco	Infreqüente	Rara e quântica	Ocasional e revolucionária
Sensível ao aprendizado	Fraca e não específica	Simbólica	Impotente	Agente de mudanças
“Se não conseguir a primeira, tente outra vez”	“Proucre ser o número um”	“Uma fruta nunca cai longe da sua árvore”	“Depende”	“Tudo tem seu tempo...”

FONTE: ADAPTADO DE (MINTZBERG ET. AL, 2000).

A Corrente Formal do Conhecimento compreende o planejamento estratégico como algo diferente da estratégia empresarial, fundamentando-se em obras clássicas da literatura empresarial, voltadas para o processo formal, enfatizando a construção de um sistema de gestão baseado em minuciosos relatórios formais para estruturação do planejamento. O estudo da Corrente Formal do planejamento estratégico persistentemente enfatiza sua preocupação processual com a conformação do Plano Formal de Ação para Gestão Empresarial, confirmando-se, pois, como uma linha de conhecimento tradicional clássica e voltada somente para o sistema interno, sem vinculação substancial com o sistema externo.

Resumidamente, pode-se afirmar que esta abordagem busca, a partir do ambiente interno, definir a estratégia a ser utilizada. Ansoff (1977) é o principal destaque desta corrente.

O autor também destaca a Corrente do Posicionamento Concorrencial, que defende a sustentação da análise e relação da empresa com o ambiente externo, cujas contribuições dominaram toda a literatura e prática da administração estratégica a partir de 1980, sendo também conhecida como Escola do Posicionamento, por seu entendimento da formulação da estratégia como processo analítico, focalizando a seleção de posições estratégicas no mercado.

O principal defensor desta corrente é Porter (1986) e entende que a abordagem sistêmica do ambiente concorrencial é formalizada e sistematizada pelo estudo do relacionamento da empresa com a indústria, constituindo-se, pois, a essência da formulação de estratégia competitiva.

Os conceitos mais importantes da sua obra são o modelo de análise competitiva, o conjunto de estratégias genéricas e a noção de cadeia de valor.

A análise competitiva constitui uma extensão do modelo básico da estrutura concorrencial detalhando as relações entre concorrentes integrantes da indústria, o ambiente externo e as forças influentes do macro ambiente

mediante as quais estas cinco forças se inter-relacionam: *Ameaça de Entrantes, Substitutos, Poder de Negociação dos Fornecedores, Poder de Negociação dos Clientes e a Concorrência na Indústria.*

Porter (1986) defende que, a partir das cinco forças concorrenciais, existem dois tipos básicos de vantagem competitiva que uma empresa pode possuir, *baixo custo e diferenciação*, que combinadas com o escopo resultam em três estratégias genéricas para alcançar um desempenho superior: *liderança em custo, diferenciação e foco.*

Liderança em custo: através de produção em grande escala, acompanhamento cuidadoso dos custos, gerenciamento de qualidade e outras medidas, busca-se a posição de menor custo na indústria.

Diferenciação: trabalhar com produtos ou serviços únicos, com melhor qualidade, melhor desempenho ou características únicas, que justifiquem preços mais altos.

Foco: limitar a determinados segmentos de demanda, como grupo de clientes, linha de produtos ou região geográfica, podendo ser de foco na diferenciação ou de foco no menor custo.

O autor destaca que uma empresa que fica no meio termo, provavelmente, terá baixa rentabilidade ao perder clientes de altos volumes, que exigem preços baixos, ou perder margem para competir com empresas de baixo custo, perdendo também os negócios de altas margens para as empresas que se diferenciaram para obter altas margens.

Em relação à Vantagem Competitiva, Porter (1992) destaca que uma empresa pode ser entendida como um conjunto de nove atividades, divididas em atividades primárias, envolvidas diretamente no fluxo de produtos até o cliente e atividades de suporte que existem para apoiar as atividades primárias. As atividades primárias são logística de entrada, operações ou transformações, logística de saída, marketing e vendas e serviços. As atividades de suporte são suprimento, desenvolvimento de tecnologia, gerenciamento de recursos

humanos e infra-estrutura. Esta cadeia de valores é o instrumento básico para diagnosticar a vantagem competitiva e intensificá-la

O conceito central de vantagem competitiva se origina do reflexo da contribuição de cada uma das atividades para a formação do custo total, além de criar uma base para a diferenciação. Entender as *relações (método sistêmico) ou como denominadas de elos entre cada atividade* é de vital importância para a empresa obter e sustentar uma vantagem competitiva.

A subdivisão destas atividades até o nível relevante para análise de seus custos ou pelo potencial para diferenciação possibilita o esforço de identificar elos entre atividades os quais possam ser modificados para gerar vantagem competitiva. Por exemplo, um custo maior na aquisição de insumo de qualidade superior poderá significar um custo menor no serviço de garantia, de tal modo que o resultado final seja favorável à empresa. Os elos podem ser fonte de vantagem competitiva não só dentro da empresa, mas também analisados em relação aos fornecedores e compradores.

Desta forma, a essência nuclear dessa corrente está calcada no método sistêmico de elementos conceituais fundamentais para que a empresa objetive um posicionamento do negócio frente à concorrência, e de que ações estratégicas consistam no único objetivo para um empreendimento: conseguir uma posição defensável contra as cinco forças competitivas (ou seja, a vantagem competitiva).

De acordo com Sardinha et. al (2001), pelo seu caráter inovativo, além da forte consistência metodológica, essa corrente sofre críticas e contribuições, porém dentro de um patamar diferenciado de polemização, como a da questão referente à possibilidade ou não de se adotar uma estratégia do "meio", considerando que há altas recompensas para as empresas que resolvam o dilema dos opostos, como baixo custo, diferenciação e grande escala.

Uma outra vertente de questionamentos refere-se a questões como: efetividade operacional, modelos de gestão da qualidade, padrões operacionais que não foram detalhados ou abordados pelos seguidores desta visão estratégica.

Outro aspecto relevante diz respeito à idéia de que as estratégias são estabelecidas antes e revisadas depois, não havendo espaço para o "durante", ou seja, nega a possibilidade do aprendizado estratégico e não leva em consideração a empresa como um todo, conduzindo a maioria da organização à situação de meros implementadores das estratégias.

Neste aspecto, Porter (1986) defende a importância da Estratégia, mesmo quando considera processos de constantes melhoras de performance obtidas através dos programas de Qualidade Total. Segundo ele, essas melhoras não são suficientes para dar sustentação a uma empresa no mercado. Os competidores imitam rapidamente as técnicas de gerenciamento e adquirem as novas tecnologias que seriam diferenciais no mercado, com a ajuda das consultorias que proliferam rapidamente.

O autor cita o exemplo das empresas japonesas que obtiveram uma grande melhoria operacional com o gerenciamento da qualidade nas décadas de setenta e oitenta. Essas empresas hoje sofrem de falta de estratégia competitiva e, para consolidar suas posições no mercado, elas terão de aprender estratégia rapidamente. A vantagem competitiva e estratégias comportam a visão de posicionamento, e que, implicitamente incluem de forma clara o propósito da diferenciação de produtos e serviços e da qualidade e acesso aos consumidores.

Certamente a contribuição dessa corrente é excepcional, na medida em que abriu novas perspectivas de pesquisa e introduziu um conjunto de poderosos conceitos à prática. Apesar das críticas serem pertinentes, não se pode deixar de considerar que Porter e os outros teóricos dessa corrente deram uma grande contribuição para a Estratégia competitiva ao formular seu modelo e estabelecer parâmetros para a análise organizacional externa às empresas.

Esse modelo apresentou uma sólida base técnica para a comparação dos setores industriais e da concorrência organizacional e estabeleceu uma metodologia para esta análise, servindo de base para alguns estudiosos que até hoje seguem seu modelo e destacam também a importância da identificação dos pontos fortes e fracos das empresas para a elaboração de um planejamento.

Como importante representante (se não criador) dessa corrente, declarou em janeiro de 1998 na introdução de sua obra, que as idéias do livro resistiram ao tempo porque abordaram os aspectos fundamentais subjacentes à competição de uma forma independente das especificidades de concorrência entre as empresas. As mudanças tecnológicas, novas ferramentas gerenciais, a Internet e tudo o que mudou desde o lançamento do livro que contribuiu para as bases desta visão de planejamento não modificaram a análise estrutural de posicionamento e as forças competitivas nos mercados.

Os autores Hofer e Schendel (1978) também participam dessa corrente e defendem a estratégia como principal ligação entre fins, objetivos e políticas funcionais de vários setores da empresa e planos operacionais que guiam as atividades diárias, isto é, compreende a escolha dos meios e articulação dos recursos para atingir os objetivos.

De acordo com Sardinha et. al (2001) a terceira e última principal corrente é a da Arquitetura Estratégica, na qual se destacam os autores Hamel e Prahalad (1995).

Tais contribuições partem da relevante questão das *adaptações organizacionais* (reconstrução estrutural das organizações multi-negócios), envolvendo a definição de mercado atendido, a proposição de valor formulada aos clientes, a estrutura das margens e valor agregado, a configuração específica de ativos e principalmente, das habilidades (fonte criativa interna) que promovem essas margens, dos sistemas administrativos de suporte que sinergicamente constituirão a força motriz necessária para a geração de lucros no futuro.

Uma arquitetura estratégica define "o que é preciso fazer certo agora" para interceptar o futuro. É o vínculo essencial entre o curto e o longo prazo. Consiste na organização de quais competências ela precisa começar a desenvolver agora, quais novos grupos de clientes precisa começar a entender agora, quais novos canais deveria estar explorando agora, para capturar uma fatia significativa do faturamento futuro, em um ambiente repleto de oportunidades emergentes.

Entretanto, segundo Hamel e Prahalad (1995), por mais previsível que possa ser a ampla direção da evolução futura de um setor, as rotas precisas ao longo das quais ela irá evoluir em termos de tecnologia, padrões, produtos específicos e serviços não podem ser totalmente previstas, sendo conseqüentemente um processo de aproximação sucessiva.

Nesse sentido ressaltam que, se os investimentos nas competências mencionadas forem adequadamente direcionados, será possível explorar e controlar uma oportunidade emergente, ainda assim com um grau significativo de incerteza pelo desconhecimento da oportunidade.

A Arquitetura Estratégica precisa ser vista como um trabalho em andamento. Dentro dessa visão dinâmica do sistema concluem ao afirmar que se adquire conhecimento sobre as tecnologias mais atraentes, as melhores formas de distribuição, a natureza exata das necessidades do cliente e as prioridades de investimento tornam-se mais claras e menos equivocadas.

Os autores referenciam que a energia emocional e intelectual dos funcionários somadas às competências, tornam-se preponderantes para a capacidade de expansão e alavancagem de estratégias. Quanto à capacidade de expansão, será fundamental que a arquitetura e a intenção estratégicas da empresa estejam apoiadas numa profunda compreensão das possíveis discontinuidades, intenções da concorrência e necessidades dos clientes, em constante mudança.

Sintetizam que para a alavancagem de recursos será necessário o emprego de cinco formas fundamentais:

1. Através da concentração mais eficaz dos recursos nos principais objetivos estratégicos;
2. Através do acúmulo mais eficaz de recursos;
3. Através da complementação de um tipo de recurso com outro a fim de criar uma ordem de maior valor;
4. Através da conservação de recursos, quando possível;
5. Através da recuperação de recursos, minimizando-se o tempo entre o investimento e as recompensas.

Segundo Hamel e Prahalad (1995) é a liderança em uma competência essencial que proporcionará à empresa a potencialidade necessária à exploração criativa desta competência. Portanto, deverá envolver um conjunto de habilidades e tecnologias que permitam à empresa oferecer um determinado benefício aos clientes, antecedendo a competição pela liderança em produtos. Contudo, para construir a liderança, a empresa precisa ser capaz de reinventar seu setor; para reconstruir a liderança, a empresa precisa ser capaz de regenerar as estratégias essenciais. Nesse sentido, não basta ficar mais enxuta e melhor; a empresa também precisa ter a capacidade de ficar diferente.

Portanto, as competências essenciais são a fonte geradora de desenvolvimento de novos negócios. Elas devem constituir o foco para a estratégia em nível corporativo. Nesse sentido, cabe aos gestores a tarefa da conquista da liderança de fabricação em produtos essenciais e participação global através de programas de formação de marcas visando à exploração de economias de escopo.

Para tanto, a empresa deve ser concebida como uma hierarquia de competências essenciais, produtos e unidades de negócios focalizados no

mercado. Entretanto, esta situação só será alcançada se a empresa pensar diferente em relação ao significado da competitividade, o significado das estratégias e o significado das organizações.

Defendendo essa corrente da Estratégia Empresarial, Zacarelli (2000) estabelece as condições preliminares para a transformação estratégica nas organizações: insatisfação, conhecimento da estratégia vigente, conhecimento da estratégia dos concorrentes e visão do futuro. As observações do autor sobre cada quesito das condições preliminares estão sintetizadas a saber:

Insatisfação: é indispensável, pois sem ela não há problema de mudança e não adianta fazer um plano, porque ele acabará não sendo implantado;

Conhecimento da estratégia vigente: significa estabelecer e realizar um levantamento da estratégia vigente, possibilitando desta maneira a confiabilidade das respostas;

Conhecimento da estratégia dos concorrentes: é fundamental para conhecer o território que está sendo explorado e seus respectivos ocupantes;

Visão do futuro: o autor acredita que se a empresa precisa de apenas poucos meses para desenvolver e firmar uma vantagem competitiva, não há motivos para tentar descobrir como será o futuro daqui a cinco anos.

Finalmente, Zacarelli (2000) que também é um defensor desta corrente, sintetiza sua abordagem pela observação da incompatibilidade entre planejamento e estratégia. De acordo com suas considerações, planejamento é um exercício de lógica, enquanto estratégia, por definição, não é lógica pura, uma vez que os resultados das decisões estratégicas sempre dependem das reações dos concorrentes. Portanto, o planejamento estratégico enfatiza o aspecto "planejamento" ou "estratégia", mas nunca os dois ao mesmo tempo.

Constata-se com absoluta coerência e consistência que a *arquitetura estratégica* não é um plano detalhado, pois foca a identificação das principais capacidades a serem construídas, mas não especifica exatamente como elas

devam ser construídas. É impossível criar um plano detalhado para uma busca competitiva de dez ou quinze anos. O planejamento pressupõe um grau de exatidão - que preços, que canais, onde buscar, que estratégia de mercado, que características de produtos - impossível de se alcançar em um horizonte superior a dois ou três anos. Insistir nessa exatidão antes de embarcar em uma nova direção estratégica é uma receita para a inércia e o incrementalismo.

Outros autores também defendem essa corrente, tais como Quinn (1980); Weick (1979); Cyert e March (1963); Braybrooke e Lindblom (1963).

Considerando o principal objetivo desta pesquisa, que é identificar as estratégias competitivas de IES (Instituição de Ensino Superior) na região de São José do Rio Preto, adotou-se o Modelo de Porter (1986) como base do referencial teórico para aplicação neste objeto de estudo.

Observa-se que através deste modelo clássico de estratégia, classificado por Mintzberg (2000) como a “Escola do Posicionamento” e por Sardinha et. al (2001) como a “Corrente do Posicionamento Concorrencial”, é possível atingir maior eficácia na identificação de estratégias competitivas para este setor educacional e, portanto, gerar melhores contribuições científicas. Haja visto que, tais IES nesta região oferecem praticamente os mesmos produtos e serviços para o mesmo público-alvo, não estudando o ambiente externo em busca de algum diferencial capaz de gerar vantagem competitiva. Desta maneira, visando estudar melhor as forças concorrenciais que manipulam o ambiente externo desta indústria, justifica-se o modelo adotado.

2.3. O MODELO DE PORTER

Reconhecidamente, Michael Porter é um dos autores de maior influência no estudo da estratégia empresarial. A sua posição teórica e o seu modelo de análise concorrencial para formação da estratégia será integralmente utilizada e aplicada neste trabalho.

Porter (1986:13) inicia sua obra com uma posição análoga à adotada por Quinn e Mintzberg (1992), quanto à existência da estratégia emergente dentro da organização. Destaca: *"Cada empresa que compete em uma indústria possui uma estratégia competitiva, seja ela explícita ou implícita. Esta estratégia tanto pode ter se desenvolvido explicitamente por meio de um processo de planejamento como ter evoluído implicitamente através das atividades dos vários departamentos funcionais da empresa"*.

Na sua concepção, Indústria é um conjunto de organizações que oferecem produtos ou serviços que são substitutos bastante aproximados entre si.

O desenvolvimento de uma estratégia competitiva é, em essência, o desenvolvimento de uma fórmula ampla para o modo como uma empresa irá competir, quais deveriam ser as suas metas e quais as políticas necessárias para levar-se a cabo essas metas. Contudo, o autor explica, que uma noção essencial no entendimento da estratégia é claramente distinção entre fins e meios.

De uma forma genérica, o conceito de estratégia pode ser empregado como guia do comportamento global da empresa.

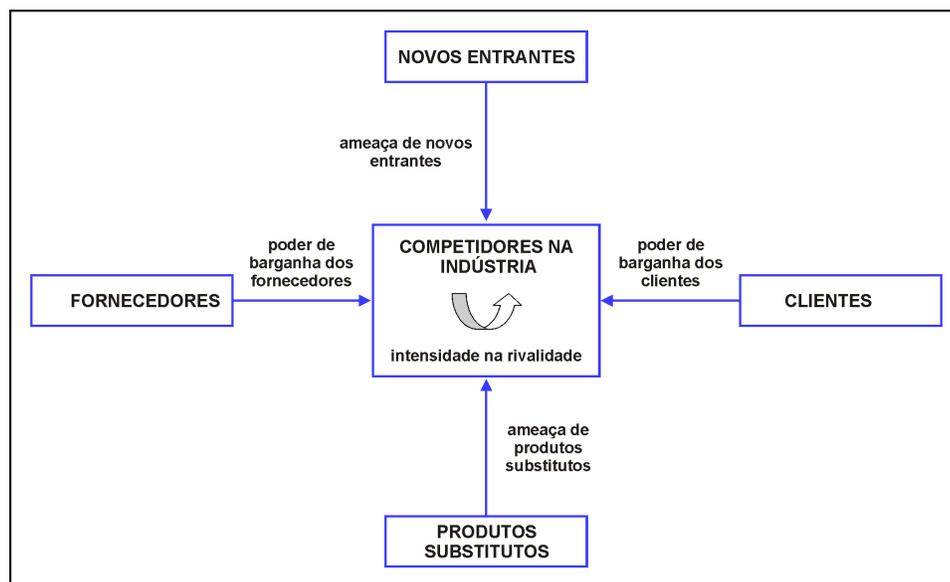
Numa posição semelhante à de Ansoff (1977), preceitua o importante aspecto holístico da estratégia: *"A essência da formulação de uma estratégia competitiva é relacionar uma companhia ao seu meio ambiente"*. (PORTER,1986:22).

A importância da relação dinâmica com o meio ambiente faz com que o autor desenvolva uma proposta de entendimento dos mecanismos que movem a concorrência em uma dada indústria, a fim de poder então relacioná-la com a estratégia. O grau de concorrência em uma indústria depende das cinco forças competitivas básicas. A Figura 2 ilustra essa proposta.

As cinco forças competitivas descritas no modelo – a entrada de novos concorrentes, a ameaça de substituição por outros produtos, o aumento no poder de negociação dos compradores, o aumento do poder de negociação

dos fornecedores, e a rivalidade entre os atuais concorrentes - refletem o fato de que a concorrência em uma indústria não está limitada aos participantes estabelecidos. A concorrência neste sentido mais amplo, segundo o autor, poderia ser definida como rivalidade ampliada.

O conjunto destas forças determina o potencial de lucro final na indústria, que é medido em termos de retorno a longo prazo sobre o capital investido. A meta da estratégia competitiva para uma unidade empresarial em uma indústria é encontrar uma posição dentro dela em que a companhia possa melhor se defender contra as forças competitivas ou influenciá-las em seu favor.



*FIGURA 2 – AS CINCO FORÇAS QUE DIRIGEM A CONCORRÊNCIA NA INDÚSTRIA.
FONTE: (PORTER, 1986).*

1. Ameaça de Novos Entrantes – São novas empresas que entram para uma indústria e trazem nova capacidade, desejo de ganhar parcela de mercado e freqüentemente recursos substanciais. Como resultado, o preço pode cair ou os custos podem ser influenciados, reduzindo assim a rentabilidade. A Ameaça de novos entrantes depende das barreiras de entrada, em conjunto com a reação dos concorrentes já existentes. Se as barreiras são altas, o novo entrante pode esperar retaliação acirrada dos concorrentes na

defensiva e neste caso a ameaça de entrada é pequena. As fontes principais de barreiras de entrada são:

- Economias de Escala
 - Diferenciação do Produto
 - Necessidades de Capital
 - Custos de Mudança
 - Acesso aos Canais de Distribuição
 - Desvantagens de Custo Independentes de Escala
 - Política Governamental
 - Retaliação Prevista
 - Preço de Entrada Dissuasivo
2. Intensidade da Rivalidade Entre os Concorrentes Existentes – Ocorre quando um ou mais concorrentes sentem-se pressionados ou percebem a oportunidade de melhorar sua posição. Na maioria das indústrias, os movimentos competitivos de uma organização tem efeitos notáveis em seus concorrentes e podem assim, incitar a retaliação ou aos esforços para conter estes movimentos; ou seja, as organizações são mutuamente dependentes. A rivalidade é característica de vários fatores estruturais, como:
- Concorrentes Numerosos e Bem Equilibrados
 - Crescimento Lento da Indústria
 - Custos Fixos ou de Armazenamento Altos
 - Ausência de Diferenciação ou Custos de Mudança
 - Capacidade Aumentada em Grandes Incrementos

- Concorrentes Divergentes
 - Grandes Interesses Estratégicos
 - Barreiras de Saídas Elevadas
3. Pressão dos Produtos Substitutos – reduzem os retornos potenciais de uma indústria, colocando um teto nos preços que as empresas podem fixar com lucro, além de reduzir as fontes de riqueza que uma indústria pode obter em tempos de prosperidade. Para identificar essa pressão dos substitutos deve se analisar:
- Quantidade de Produtos Substitutos
 - Custos dos Produtos Substitutos
 - Publicidade dos Produtos Substitutos
 - Expansão dos Setores de Atuação dos Produtos Substitutos
4. Poder de Negociação dos Compradores – compradores que competem com a indústria forçando o preço para baixo, barganhando por melhor qualidade ou mais serviços e jogando os concorrentes uns contra os outros. Identifica-se essa ocorrência a partir das seguintes circunstâncias:
- Participação Percentual na Receita Total da Empresa
 - Participação no Custo dos Clientes ou de suas Compras
 - Padronização dos Produtos comprados
 - Custo de Mudança Pequeno
 - Compradores que Ameaçam uma Integração para Trás
 - Produto da Indústria Não é Importante para a Qualidade dos Produtos ou Serviços do Comprador
 - Comprador tem Total Informação

5. Poder De Negociação Dos Fornecedores – quando ameaçam elevar preços ou reduzir a qualidade dos bens e serviços fornecidos. Fornecedores poderosos podem sugar a rentabilidade de uma indústria incapaz de repassar os aumentos de custos em seus próprios custos. Isso se aplica nas seguintes ocorrências:

- É Dominado por Poucas Companhias e é mais Concentrado do que a Indústria para a qual Vende
- Não está Obrigado a Lutar com outros Produtos Substitutos na Venda para a Indústria
- A Indústria Não é um Cliente Importante para o Grupo Fornecedor
- Produto dos Fornecedores é um Insumo Importante para o Negócio do Comprador
- Os Produtos do Grupo de Fornecedores são Diferenciados ou o Grupo Desenvolveu Custos de Mudança
- Integração Para Frente

Desta maneira, as estratégias podem assumir diferentes aspectos, dependendo da forma como interagem as cinco forças competitivas, podendo ser defensiva, reativa ou pró-ativa.

2.3.1. ESTRATÉGIAS DEFENSIVAS, REATIVAS E PRÓ – ATIVAS

As estratégias defensivas são aquelas que podem ser vistas como sendo a construção de defesas contra as forças competitivas ou como a procura de posições na indústria onde as forças são mais fracas.

As estratégias reativas ocorrem quando forças já existentes definem a competição na indústria e uma companhia planeja uma estratégia para que tome a ofensiva. Este procedimento é projetado para fazer mais que meramente lutar com as forças presentes; isso pretende alterar suas causas.

As estratégias pró-ativas baseiam-se na evolução e são, talvez, as mais importantes estrategicamente porque trazem consigo mudanças nas fontes de competição já existentes. Consistem em antecipar alterações nos fatores básicos das forças e respondem a eles, com a expectativa de explorar a mudança pela escolha de uma estratégia apropriada para o novo equilíbrio competitivo, antes que os oponentes percebam-na.

O autor recomenda sustentar uma posição que seja menos vulnerável ao ataque frontal de oponentes, tanto estabelecidos quanto novos, e menos vulnerável à erosão na direção dos clientes, fornecedores e produtos substitutos. O estabelecimento de tal posição pode tomar várias formas - solidificando o relacionamento propício com os clientes, diferenciando o produto tanto substancial como psicologicamente através do marketing, integrando para frente ou para trás, estabelecendo liderança tecnológica.

2.4. AS ESTRATÉGIAS GENÉRICAS

Em sentido mais amplo, implica encontrar três estratégias genéricas internamente consistentes (que podem ser usadas isoladamente ou de forma combinada) para criar uma posição defensável a longo prazo e superar os concorrentes em uma indústria. Porter (1986) destaca que as estratégias genéricas são métodos para superar os concorrentes em uma indústria ou em algumas indústrias. (Figura 3)

- Liderança de Custo
 - Diferenciação
 - Enfoque
1. Liderança no Custo Total: Uma posição de baixo custo produz para a empresa retornos acima da média em sua indústria apesar de intensas forças competitivas. A posição de custo dá à empresa uma defesa contra a rivalidade dos concorrentes, porque seus custos mais baixos significam que

ela ainda pode obter retornos depois que seus concorrentes tenham consumido seus lucros na competição. Custo baixo em relação aos concorrentes torna-se o tema central de toda a estratégia, embora a qualidade, a assistência e outras áreas não possam ser ignoradas.

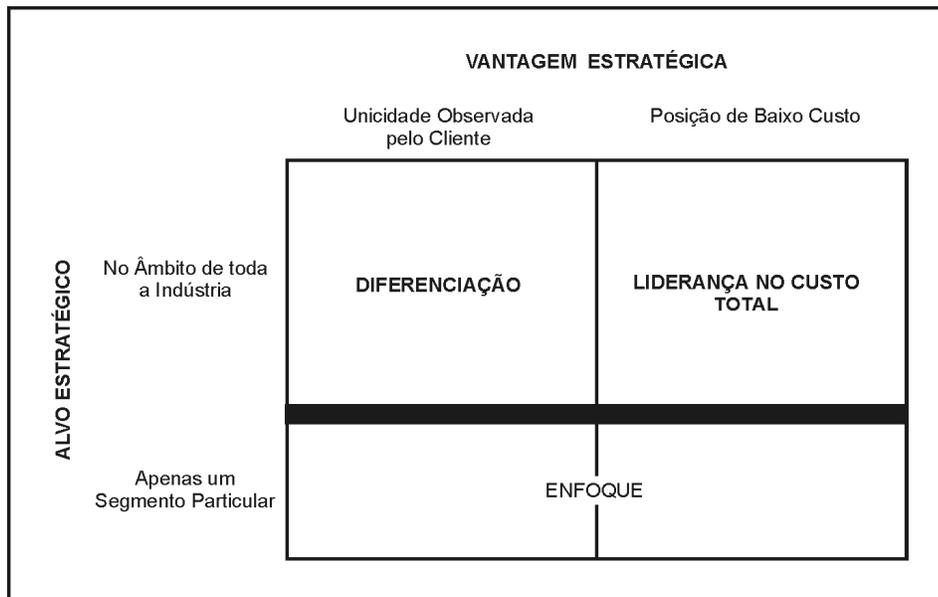


FIGURA 3 – AS TRÊS ESTRATÉGIAS GENÉRICAS.

FONTE: (PORTER, 1986).

2. Diferenciação: A segunda estratégia genérica é diferenciar o produto ou serviço oferecido pela empresa, criando algo que seja considerado único ao âmbito de toda a indústria. Os métodos para esta diferenciação podem assumir muitas formas: projeto ou imagem da marca, tecnologia, serviços sob encomenda, rede de fornecedores, ou outras dimensões. Em termos ideais, a empresa se diferencia ao longo de várias dimensões. A diferenciação proporciona isolamento contra a rivalidade competitiva devido à lealdade dos consumidores com relação à marca, como também à consequente menor sensibilidade ao preço.
3. Enfoque: A última estratégia genérica é focar um determinado grupo comprador, um segmento da linha de produtos, ou um mercado geográfico; como com a diferenciação, o enfoque pode assumir diversas formas. A

estratégia repousa na premissa de que a empresa é capaz de atender seu alvo estratégico estreito mais efetiva ou eficientemente do que os concorrentes que estão competindo de forma mais ampla. Conseqüentemente, a empresa atinge a diferenciação por satisfazer melhor as necessidades de seu alvo particular, ou custos mais baixos na obtenção destes alvos, ou ambos.

As três estratégias diferem também em outras dimensões além das diferenças funcionais acima notadas. Sua colocação em prática com sucesso exige diferentes recursos e habilidades. As estratégias genéricas também implicam arranjos organizacionais diferentes, procedimentos de controle e sistemas criativos. Isto significa que as estratégias genéricas podem, também, requerer estilos diferentes de liderança e traduzir-se em atmosferas e culturas bastante diferentes nas empresas.

Em função dessas diferenças organizacionais, o autor considera que, raramente, uma empresa está ajustada para a execução bem sucedida de todas as três estratégias genéricas.

A posição de baixo custo global pode não ser incompatível com a diferenciação ou o enfoque, ou ainda, o custo baixo pode ser atingido sem uma alta parcela de mercado.

Conhecer a posição perante as forças competitivas, ou ainda, a evolução da indústria, assume uma importância decisiva para a formulação da estratégia. É fato que entender o processo de evolução da indústria e ser capaz de prever as mudanças são coisas importantes, porque o custo de reagir estrategicamente aumenta, em geral, quando a necessidade de mudança se torna mais óbvia; e a vantagem da melhor estratégia é maior para a primeira empresa a selecioná-la.

A Tabela 3 demonstra as implicações comuns das estratégias genéricas, demarcando sua amplitude e aplicabilidade.

TABELA 3 – IMPLICAÇÕES COMUNS DAS ESTRATÉGIAS GENÉRICAS

ESTRATÉGIA GENÉRICA	RECURSOS E HABILIDADES EM GERAL	REQUISITOS ORGANIZACIONAIS COMUNS
<u>Liderança no Custo Total</u>	Investimento de capital sustentado e acesso ao capital; boa capacidade de engenharia de processo; supervisão intensa de mão de obra; produtos projetados para facilitar a fabricação; sistema de distribuição de baixo custo	Controle de custo rígido; relatórios de controles freqüentes e detalhados; organização e responsabilidades estruturadas; incentivos baseados em metas estritamente quantitativas
<u>Diferenciação</u>	Grande habilidade de marketing; engenharia do produto; tino criativo; grande capacidade em pesquisa básica; reputação da empresa como líder em qualidade ou tecnologia; longa tradição na indústria ou combinação ímpar de habilidades trazidas de outros negócios	Forte coordenação entre funções em P&D, desenvolvimento do produto e marketing; avaliações e objetivos subjetivos em vez de medidas quantitativas; ambiente ameno para atrair mão de obra altamente qualificada, cientistas ou pessoas criativas
<u>Enfoque</u>	Forte cooperação dos canais; combinação das políticas acima dirigidas para a meta estratégica em particular	Combinação das políticas acima dirigidas para a meta estratégica em particular

FONTE: (PORTER, 1986).

Nesse sentido, pode-se utilizar o mais antigo dos conceitos para prever o curso provável da evolução da indústria que é o conhecido ciclo de vida do produto, demonstrado na Figura abaixo:

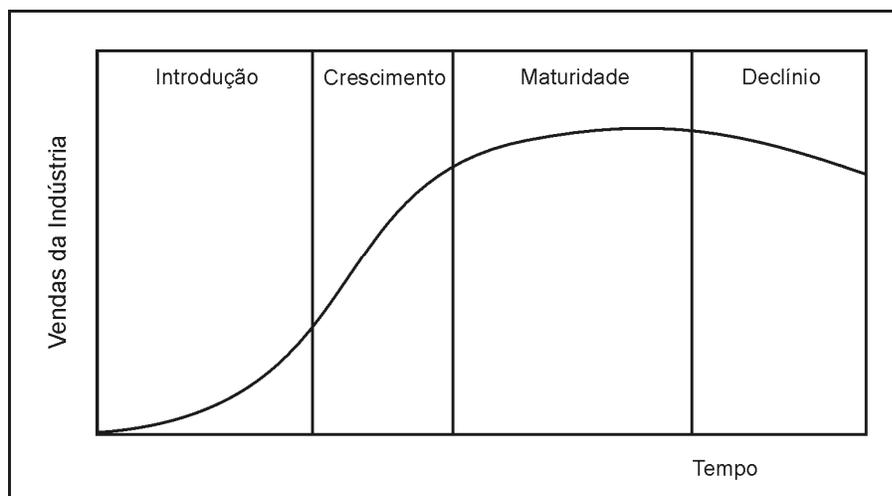


FIGURA 4 – CICLO DE VIDA DO PRODUTO.

FONTE: (PORTER, 1992).

A hipótese básica é a de que uma indústria atravessa várias fases ou estágios – introdução, crescimento, maturidade e declínio – ilustradas na Figura 4.

A fase introdutória horizontal de crescimento da indústria reflete a dificuldade de superar a inércia do comprador e estimular os testes do novo produto.

O crescimento rápido ocorre quando muitos compradores se precipitam ao mercado tão logo o produto prove seu sucesso. A penetração dos compradores em potencial do produto é finalmente alcançada, fazendo com que o crescimento rápido estacione e nivele-se a um índice básico de crescimento do grupo de compradores relevantes. Finalmente, o crescimento decrescerá conforme forem aparecendo novos produtos substitutos.

Respeitando as ambigüidades, para alcançar o objetivo de identificar e analisar as estratégias competitivas de IES (Instituições de Educação Superior) da Região Administrativa de São José do Rio Preto – SP, este trabalho propõe a aplicação do modelo clássico das cinco forças concorrenciais de Porter (1986), para efetivação do seu fim, considerando todas as suas vertentes.

3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo de resgatar o histórico do Ensino Superior no Brasil, destacando os principais acontecimentos que originaram a atual conjuntura educacional, suas implicações regimentais, a concepção e normalização dos indicadores de qualidade do MEC e suas conseqüências de mercado. O novo cenário competitivo das IES (Instituição de Ensino Superior) também será abordado neste capítulo.

3.1. ORIGEM E EXPANSÃO

O Ensino Superior Brasileiro teve origem no período de permanência da família real portuguesa no Brasil entre 1808 e 1821. Nessa época foi fundada a primeira escola na Bahia com cursos na área médica. Em seguida, foi criada a escola do Rio de Janeiro, com abrangências na área militar e de belas artes. Também foram criados a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. (MACHADO,1999)

De acordo com Fávero (1996), formulou-se um plano geral em 1823, para o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro. Este plano era de caráter sistemático, e reunia todos os estabelecimentos entre si, submetendo-os a um mesmo pensamento: o da unidade da nação. A faculdade isolada, durante mais de um século, foi fórmula para o oferecimento do ensino superior no Brasil.

Desde 1891, criou-se a figura do ensino oficial, normatizado e regulamentado, a partir do Distrito Federal ou do Congresso Nacional. (MACHADO,1999)

A fusão das faculdades de Direito, Medicina e Escola Politécnica em 1920, deu origem à primeira universidade reconhecida pelo Estado, a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1927, surgiu a Universidade de Minas Gerais.

A Universidade do Paraná, em Curitiba, foi criada em 1912, mas não foi reconhecida pelo Governo Federal. Não atendia ao critério básico de que uma universidade somente deveria ser implementada em cidades com população acima de 100 mil habitantes. Porém, a Universidade do Paraná nunca deixou de funcionar e, em 1946, obteve o seu reconhecimento. (MACHADO,1999)

Segundo Schwartzman (1988), a criação de universidades no Brasil foi regulada em 1931 por legislação proposta por Francisco Campos, cuja principal inovação foi a criação de faculdades de Educação, Filosofia, Ciências e Letras, que deveriam funcionar como formadoras de professores para o ensino secundário e, eventualmente, centros de pesquisa científica.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, por razões que lhe são próprias, foi a que mais se dedicou à pesquisa científica, enquanto que as demais, em sua quase totalidade, se restringiram à formação de professores.

Em 1934, foram introduzidas mudanças significativas nas bases da política de ensino superior. As IES passaram a ter uma relação direta com o Estado, e as particulares ganharam o direito de se oficializarem, desde que se submetessem às normas oficiais do Estado. A política de equiparação entre escolas públicas e privadas, pela oficialização e equivalência de ambas, favoreceu a enorme expansão do ensino nos anos 30 e 40. Gerou-se a formação de um empresariado de ensino, que já no início dos anos 40 começou a agir como um ator político específico. (FÁVERO,1996)

Em 1937 a Universidade do Rio de Janeiro mudou seu nome para "Universidade do Brasil", com a idéia de que ela se transformaria em uma Universidade Nacional, modelo e padrão a ser adotado pelas demais instituições de ensino superior do país. Ela não deveria ser, no entanto, uma instituição autônoma. Ao Ministério da Educação caberia a tarefa de propor legislação definindo o conteúdo de seus cursos, os títulos que poderia outorgar e os procedimentos que deveria seguir em todas as esferas de ação. Um Conselho Nacional de Educação, formado por personalidades ilustres, deveria

supervisionar todo o sistema educacional do país. Além da Universidade Nacional, a legislação proposta pelo Ministro Gustavo Capanema permitia a existência ou criação de universidades estaduais e privadas; caberia ao Conselho Nacional de Educação, constituído por um corpo crescente de inspetores e delegacias regionais, velar para que todos obedecessem ao modelo nacional. A Universidade do Brasil não manteria por muito tempo seu papel de modelo, passando a ser, tão somente, uma dentre outras de uma ampla rede de universidades federais. A noção de que todas as instituições universitárias deveriam obedecer ao mesmo formato, no entanto e ser fiscalizado e controlado pelo Governo Federal, permaneceu. (SCHWARTZMAN,1988)

O sistema universitário implantado no Estado Novo começou a se expandir aceleradamente nos anos pós-guerra e chegou a seus limites nos anos sessenta, quando foi profundamente transformado pela reforma universitária de 1968.

Em meados dos anos cinquenta já havia dezesseis universidades no Brasil: três em Pernambuco, três no Rio de Janeiro, uma na Bahia, três em Minas Gerais, três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul e uma no Paraná. Destas, apenas onze eram mantidas pelo Estado, quatro eram católicas e uma protestante. (MACHADO,1999)

O autor ressalta que, durante o período de 1955 a 1964, ocorreu o processo de federalização do ensino superior brasileiro. Foram criadas mais vinte e uma universidades no território nacional, sendo que dezesseis pelo Estado e cinco católicas. Tudo isso decorreu das pressões de professores e funcionários as quais culminaram na aprovação da Lei 1.254/50, que federaliza estabelecimentos até então mantidos pelos estados, municípios e até particulares. Em 1962, as vagas oferecidas pelo setor público alcançaram o patamar de oitenta e um por cento.

Em 1967, a política do ensino superior brasileiro sofreu influências ideológicas que destacaram a relação educação-desenvolvimento. O sistema de ensino

passou a ser debatido por duas correntes: a) corrente formadora da consciência nacional – que pregou a transformação política-social profunda; b) corrente da preparação de recursos humanos para atuar na indústria, na modernização da agropecuária e ampliação dos serviços. Esta segunda corrente fundamentou-se nas teorias do capital humano, que se tornavam fortemente hegemônicas e discutiam o conceito de educação como um investimento. (FÁVERO,1996)

No tocante à dicotomia pública-privada, o conflito se manifestava como um fenômeno social. O sintoma desse fenômeno era a relação entre o Estado e a Sociedade, localizando-se nas esferas públicas e privadas da sociedade.

Todavia, para Fávero (1996:257) *“esses dois sentidos da dicotomia nem sempre eram consistentes. O público identificado ao Estado nem sempre era aberto a todos”*.

Segundo Machado (1999), com o regime militar que se instalou em 1964, ocorreu o fenômeno chamado *excedentes*. Apesar de passarem em vestibulares, os candidatos não encontraram vagas no ensino superior. Desencadeou-se uma série de pressões populares, levando o governo militar a dar início ao processo de privatização do ensino superior. Naquela época, o governo encontrou apoio no empresariado, devido ao grande potencial do mercado existente no Brasil.

Definiu-se claramente a linha fundamental da coexistência do ensino público e privado depois de 1988. A educação passou a ser vista como um bem público. A Constituição de 1988 flexibilizou o *status* de universidade.

Nesse período foram criados os centros universitários, que gozam das mesmas prerrogativas das universidades, porém, não necessitam atuar em todas as áreas do conhecimento. Como parâmetro, em 1998 do total das matrículas no ensino superior, 37,8% ocorreram na rede pública e 62,2% na rede particular. (MEC/INEP,1998)

A expansão do ensino superior nesses 20 anos foi um fenômeno praticamente universal, que impediu qualquer tentativa de fazê-lo refluir aos limitados muros das universidades tradicionais ou das universidades de elite. Em 1960, menos de 2% das pessoas entre 20 e 24 anos no Brasil estavam matriculadas no ensino superior; em 1970 este número havia aumentado para 5,2%, e em 1975 já alcançava 11%, cerca de metade da proporção encontrada naquele ano com relação à média dos países europeus, que era de 20,4%. Esta expansão não foi somente quantitativa, mas implicou na entrada de novos públicos no sistema: as mulheres, que de minoria passaram a se constituir na metade ou mais do alunado, pessoas mais velhas, já profissionalizadas, que passaram a buscar no ensino superior uma nova oportunidade ou a possibilidade de uma promoção, e pessoas de níveis sociais mais baixos, que vinte ou trinta anos antes jamais teriam colocado uma carreira universitária como perspectiva possível de vida. (SCHWARTZMAN,1988)

Assim, o ensino superior brasileiro, em meados da década de 80, estava com o seguinte perfil:

- a) Uma pequena elite de cerca de 14 mil professores com doutorado ou títulos equivalentes (o "alto clero") e cerca de 40 mil estudantes matriculados nos programas de mestrado e doutorado nas melhores universidades do país, geralmente localizadas no centro-sul. Os salários dos professores eram de razoáveis a bons, existiam possibilidades de complementação, dinheiro para pesquisas, viagens e instalações razoáveis, apesar das condições terem piorado, em geral, nos anos 80. Os estudantes não só não pagavam, como recebiam bolsas de estudo que equivaliam ou superavam os salários iniciais das respectivas profissões.
- b) Cerca de 45 mil professores, em sua maioria de tempo integral, nas universidades públicas, sem mestrado ou doutorado, ensinavam a uma massa de aproximadamente 450 mil estudantes matriculados no sistema federal, paulista e em várias outras universidades estaduais. Estes professores constituíam o "baixo clero" do sistema educacional superior do país, e eram fortemente organizados e mobilizáveis na defesa de seus

interesses profissionais. Uma boa parte deles eram antigos colaboradores efetivados em seus cargos e inamovíveis, sem jamais terem prestado concurso ou completado cursos de pós-graduação. A quase totalidade ensinava nos cursos de graduação, onde a qualidade é muito variável. Os estudantes não pagavam e tinham algumas vantagens especiais como restaurantes baratos, mas quase não existiam laboratórios e boas bibliotecas, nem alojamentos para os estudantes que desejavam morar junto às universidades. Dada a seletividade dos exames vestibulares, os alunos deste setor eram recrutados nas camadas sociais mais ricas, que podiam pagar os cursos da educação secundária em estabelecimentos privados de melhor qualidade.

- c) Cerca de 60 mil professores atendiam a quase um milhão de estudantes no setor privado. A maioria destes professores não tinha formação acadêmica além da graduação e trabalhavam em regime de tempo parcial, freqüentemente em mais de um lugar. Alguns eram professores de tempo integral do sistema público, e davam aulas no setor privado, onde os cursos geralmente eram noturnos, como forma de obter alguma renda adicional. Os professores do sistema privado eram pouco organizados e não conseguiam reproduzir as fortes associações docentes que existiam no setor público. Seus salários eram baixos, e não existia garantia de emprego nem padrões de carreira. O ensino nestas instituições era pago, menos do que seria necessário para manter um ensino de qualidade, mas freqüentemente acima do que seria razoável para seus estudantes, de origem social menos favorecida, geralmente, do que os do setor público. As instalações do setor privado eram geralmente de má qualidade, e recursos técnicos e de laboratório eram quase inexistentes. A necessidade de atrair alunos pagantes leva muitas instituições particulares a se adaptar ao que percebiam ser as demandas do mercado, adaptações que iam desde a organização de cursos da moda ou de mercado de trabalho aparentemente atraente (processamento de dados, turismo, comunicações, relações públicas, etc.) até aos formatos de "fins de semana" e outros que não colidiam com os empregos dos alunos.

O autor evidencia que neste período já existiam grandes diferenças regionais, que contrastam o centro-sul, e mais particularmente São Paulo, com o resto do país. Com 30% de todos os estudantes universitários do país, o Estado de São Paulo era onde o sistema federal penetrara menos, onde o sistema estadual era mais dominante e onde o sistema privado já era também o mais desenvolvido.

Em 1994 o sistema oferecia mais de 5.000 cursos superiores de graduação, mais de 500 mil vagas e tinha um alunado equivalente a 1.6 milhão, graduando anualmente mais de 240 mil novos profissionais. (TRAMONTIN,1995)

Esse sistema, como uma árvore frondosa, apresentava maior concentração e extensão de cursos, vagas e saídas na área de humanidades e ciências sociais aplicadas.

A expansão do ensino superior que ocorreu nas últimas décadas confirma o não crescimento do subsistema público, permitindo o governo que a iniciativa privada avançasse sem estabelecer critérios e parâmetros que permitissem preservar o mínimo de qualidade desejável. Criar cursos passou a ser muito fácil, bastando fundar uma mantenedora com poucos recursos, solicitar autorização e usar influências políticas e econômicas. A infra-estrutura, os recursos bibliográficos, laboratórios, estrutura curricular e metodologia de ensino aprendizagem não eram analisadas a fundo. Pior ainda era o caso dos professores, que nem na área oficial conseguiriam qualificação suficiente. Assim, a expansão do setor privado se deu sem aumentar o nível da qualidade dos docentes, o que certamente fez cair a qualidade da oferta.

Podem ser enumerados os seguintes itens que revelavam a heterogeneidade do sistema de ensino superior em 1994 e 1995:

- Infra-estrutura precária e sem as mínimas condições de funcionamento;
- Bibliotecas sem o número mínimo necessário de livros e periódicos por curso e desatualizadas;

- Laboratórios sem os equipamentos mínimos e sem pessoal técnico de apoio;
- Professores sem qualificação, contratados em regime de horas-aula, com baixa ou simbólica remuneração;
- Falta de projeto pedagógico na maioria das faculdades e cursos;
- Ensino essencialmente teórico, com aulas expositivas, sem metodologias apropriadas de ensino-aprendizagem;
- Ensino noturno para o trabalhador estudante, com a mesma estrutura dos cursos diurnos;
- Baixo nível de exigência dos professores, bastando ao aluno assistir às aulas, sem maiores desempenhos;
- Estrutura curricular sem referência a um perfil profissiográfico, na maioria das vezes copiada de uma faculdade para outra, sem referência ao meio;
- Formas de avaliação praticamente inexistentes e quando existentes, pobres, sem critérios metodológicos, servindo meramente como aparato burocrático de um rito de passagem;
- Ensino baseado, em grande parcela, em apostilas tradicionais, sem o uso de apoio bibliográfico;
- Sistema de estágio sem acompanhamento, meramente credencialista;
- Ensino privado em sua maioria comercial, no qual se extraía o máximo e se dava o mínimo para sobrar mais financeiramente;
- Sistema de financiamento sem controle - o aluno pagava e não avaliava o que recebia; as mantenedoras não explicavam como usavam os recursos arrecadados, estando seus donos muito bem e as IES muito mal;

- Sistema geral altamente discriminador, com apenas 344 mil alunos em estabelecimentos federais e 216 mil em estaduais, recebendo ensino gratuito, devendo os demais 941 mil alunos freqüentar escolas particulares pagas;
- Concentração de graduados em áreas não-prioritárias nas quais o ensino era generalista e, em alguns casos, apresentava uma grande ociosidade de vagas nas licenciaturas. (TRAMONTIN,1995)

Todo esse cenário caótico e desagregador impulsionou uma profunda reflexão e constantes debates entre educadores, políticos e lideranças na época, em busca de novas diretrizes educacionais para gerar uma nova configuração da educação no país, em prol da qualidade de ensino e em favor do desenvolvimento brasileiro. Com o intuito de ordenar o crescimento irreversível das IES no Brasil e aumentar radicalmente a sua qualidade de ensino, nasceu em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.2. A NOVA L.D.B (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)

A nova L.D.B consiste na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, e trouxe para o ambiente educacional a possibilidade de inovações e mudanças, em todos os níveis de ensino. Essas possibilidades eram praticamente impossíveis na legislação anterior. Para o ensino superior vigorava a Lei nº 5.540, de 1968 e complementarmente o Decreto-lei nº 464, de 1969, responsáveis pela chamada Reforma Universitária de 1968, gerados no período do regime militar. Numa síntese demonstrada pela Tabela 4, pode-se fazer a seguinte comparação, entre a atual LDB e a legislação anterior, para avaliar-se a mudança de paradigmas:

TABELA 4 – A LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO)

L.D.B de 1968	X	L.D.B de 1996
Autoritária	X	Democrática
Burocrática	X	Desburocratizadora
Centralizadora	X	Descentralizadora
Fechada	X	Aberta a Inovações
Organização Inflexível	X	Organização Flexível

FONTE: (MONTEIRO,2000).

Entre as inovações trazidas ao ambiente universitário pela nova LDB, Monteiro (2000) destaca:

3.2.1. CURSOS SEQÜENCIAIS:

Cursos de nível superior, por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, *abertos a candidatos que atendam aos requisitos fixados pelas Instituições de Ensino Superior.*

O inciso I, do art. 44, é bastante flexível, passando às IES a competência para definir requisitos. O MEC, contudo, decidiu regulamentar a oferta de cursos seqüenciais, expedindo uma resolução, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, e uma portaria ministerial.

Por esses atos, os cursos seqüenciais foram definidos como um "conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação", classificando-se em dois tipos: **Cursos superiores de formação específica**, com duração igual ou superior a 1.600 horas, conduzindo à obtenção de um diploma, sujeitos a autorização e reconhecimento pelo MEC (as universidades e os centros universitários têm autonomia para criar os cursos; o reconhecimento do MEC, contudo, é obrigatório) e **Cursos superiores de complementação de estudos**, com duração inferior a 1.600 horas, conduzindo à obtenção de certificado.

Os cursos seqüenciais estão dispensados de obedecer ao ano letivo regular e não possuem currículo mínimo ou diretrizes curriculares fixadas pelo MEC.

3.2.2. ACELERAÇÃO DE ESTUDOS:

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviado a duração dos seus cursos.

A legislação anterior preocupava-se somente com a *recuperação* de estudos, centrando sua atenção nos pontos fracos do educando. A nova LDB permite a *aceleração*, para alunos com desempenho extraordinário, mudando o foco da aprendizagem.

3.2.3. FREQUÊNCIA DE ALUNOS:

A legislação anterior tornava obrigatória a frequência de 75%, no mínimo, às atividades programadas, nos cursos de graduação.

A nova lei mantém a obrigatoriedade de frequência de alunos, sem especificar o mínimo. Caberá a cada instituição de ensino, de acordo com o tipo de oferta de ensino e metodologia (e o bom senso), adotar os parâmetros de frequência.

3.2.4. CERTIFICAÇÃO/DIPLOMAÇÃO:

O diploma de graduação era uma certificação que concedia ao seu titular o privilégio para o "exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo" do curso. Agora, o diploma serve, apenas, "como prova da formação recebida por seu titular".

3.2.5. VESTIBULAR X PROCESSO SELETIVO:

O concurso vestibular, via de acesso ao ensino de graduação, tinha por objetivo, "avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores". A legislação delegava ao MEC a competência para atuar, "junto às instituições de ensino superior, visando à

realização, mediante convênio, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional". O vestibular tinha que ser "idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução".

A nova LDB eliminou toda essa regulamentação, disciplinando, apenas, que o acesso a curso de graduação é aberto a "candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo". Cada instituição de ensino é livre para estabelecer o processo de seleção para ingresso em seus cursos superiores, desde que atendido o princípio constitucional de "igualdade de condições para acesso e permanência na escola".

3.2.6. UNIVERSIDADE X IES

O ensino superior, pela legislação revogada, deveria ser "ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados". A universidade era a organização privilegiada para ministrar o ensino superior.

A Lei 9.394 acabou com esse privilégio da universidade, dispondo que a "educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização". As instituições "com variados graus de abrangência ou especialização" são as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades, as escolas superiores e os institutos superiores. Essa abertura trouxe a possibilidade de instituições não-universitárias poderem usar variados graus de autonomia, em função de sua competência, qualidade ou especificidade, como é o caso do centro universitário.

A existência de "universidades especializadas por campo do saber" é, também, uma inovação da nova lei. A Reforma Universitária de 68 violentou, por exemplo, as "universidades rurais", obrigando-as a atuar em todas as áreas do conhecimento humano. Isso provocou o enfraquecimento de sua especialidade – as ciências agrárias, para atender à chamada "universalidade de campo". Com a nova lei podem coexistir vários tipos de universidades especializadas:

"universidade das artes", "universidade rural", "universidade dos esportes", "universidade das ciências gerenciais" etc.

A LDB dispõe (art. 39) que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" e "será desenvolvida (art. 40) em articulação com o ensino regular (fundamental, médio ou superior) ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". O art. 41 diz que "*o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos*". (MONTEIRO,2000)

3.2.7. FLEXIBILIDADE – CURRÍCULO MÍNIMO X DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS

Os cursos de graduação estavam sujeitos ao cumprimento dos mínimos de conteúdo e duração, fixados pelo MEC, para os cursos correspondentes a profissões reguladas em lei e "outros necessários ao desenvolvimento nacional". E os currículos mínimos eram, na realidade, "máximos", pelos detalhes das matérias obrigatórias e pela duração. Pouco restava às instituições de ensino, tendo em vista "duração mínima" de 3 mil ou 4 mil horas!

A nova LDB deu, ao MEC, somente a competência para fixar diretrizes curriculares gerais, pertinentes aos cursos de graduação. Os estudos para o cumprimento dessa tarefa estão sendo desenvolvidos, desde 1998, estando em fase de discussão na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

As diretrizes curriculares gerais, segundo o MEC (2002), devem:

- Possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais, para cada área de conhecimento, garantindo flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação.

- Propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver na implementação dos currículos dos cursos.
- Garantir que as IES tenham liberdade para definir, livremente, pelo menos, metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma.
- Servir para a otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso.
- Ampliar a diversidade da organização de cursos, podendo a instituição definir adequadamente a oferta de cursos seqüenciais, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação.
- Contemplar orientações para as atividades de estágio, monografia e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, *incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.*

Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação.

As propostas de diretrizes curriculares, aprovadas pelas Comissões de Especialistas do MEC e encaminhadas à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para deliberação, prevêm o reconhecimento de habilidades e competências extracurriculares, sob a denominação genérica de Estudos Independentes. Esse documento diz que "as IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo graduando, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância". Podem ser reconhecidos, a critério de cada IES, estudos de casos, monitorias, iniciação científica, cursos realizados em organizações não educacionais, cursos realizados em áreas afins etc. (MONTEIRO,2000)

3.2.8. A EDUCAÇÃO COMO NEGÓCIO

Durante a vigência da Reforma Universitária de 68, somente podiam atuar na oferta do ensino superior, as sociedades civis sem fins lucrativos, sob a forma de associações ou fundações. O lucro era proibido; o "resultado financeiro" positivo deveria ser investido no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Aos sócios dessas entidades era vedado o recebimento de lucros, bonificações, gratificações ou retiradas, sob qualquer pretexto.

Com o advento da Lei nº 9.394/96 e com amparo no art. 209 da Constituição, que diz que "o ensino é livre à iniciativa privada...", o Decreto nº 2.306, de 1997, regulamentou (art. 1º) a participação da iniciativa privada na oferta do ensino superior, dispondo que as mantenedoras de IES "poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial". Essa abertura está atraindo investimentos crescentes, que buscam rentabilidade a médio e longo prazos.

Segundo Schwartzman et. al (2002), a nova LDB facilitou significativamente a entrada de novas instituições privadas, pois o exame das condições iniciais de oferta concentra-se mais em questões de natureza material (instalações, número de livros, computadores) e outras, como corpo docente e projeto pedagógico, que são analisados com base em promessas e intenções.

Desta maneira, de acordo com o autor, a educação superior continua sendo considerada uma função pública, mas não como monopólio, e o setor privado não é mais percebido como mal necessário, e sim como participante legítimo e importante para o cumprimento dessa missão.

3.3. ANÁLISE DA EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

3.3.1. INSTITUIÇÕES

Observa-se na Figura 5 que de 1980 a 1995, o número de IES no Brasil ficou praticamente estagnado, com pouquíssimas oscilações para mais ou para menos, mantendo o mercado de ensino superior estacionado e sem perspectiva nenhuma de crescimento. Alguns anos desse período registraram diminuição no número de IES que, conseqüentemente, proporcionaram menor oferta de cursos e vagas no país. O gráfico também evidencia o surpreendente crescimento do número de IES logo após a aprovação da nova LDB/1996.

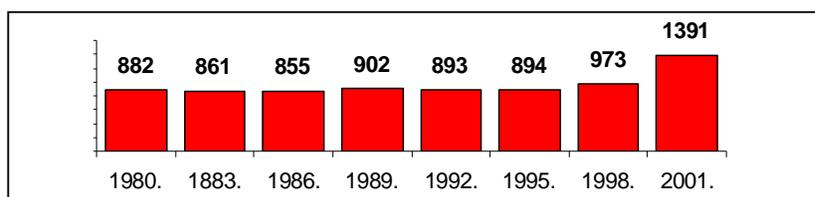


FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE IES.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Com a nova legislação educacional, o número de IES no Brasil cresceu 64% no período de 1996 a 2001, confirmando uma radical flexibilização que proporcionou um fabuloso crescimento educacional, e, assim, gerou inúmeras conseqüências de mercado, como, por exemplo, a acirrada competitividade entre as IES. São evidentes, na Figura 6, pequenas oscilações no número de IES Públicas e Privadas de 1980 a 1995, mantendo um quadro mercadológico razoavelmente estável.

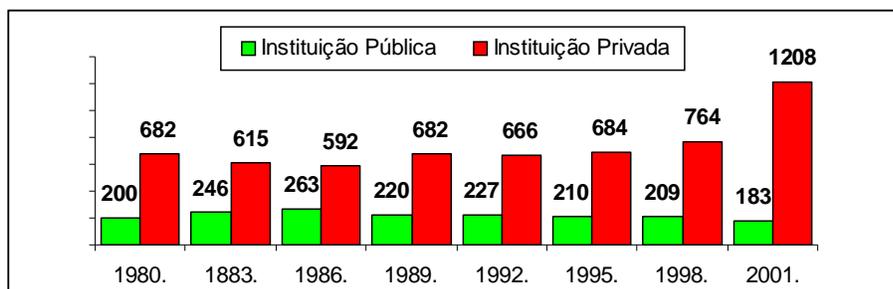


FIGURA 6 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE IES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Observa-se um crescimento superior a 30% no número de IES públicas no Brasil de 1980 a 1986, contra uma queda de aproximadamente 15% no número de IES privada, portanto um período de ascensão das Instituições públicas. De 1989 a 1995 oscilaram para mais e para menos o número de IES públicas e privadas, mais ainda sem grandes mudanças no mercado. Somente depois da nova LDB/1996 é que aconteceu uma verdadeira transformação no mercado educacional, proporcionando uma expansão radical e contínua das IES Privadas no Brasil de 1995 a 2001, registrando um aumento numérico de aproximadamente 75%. Já o número de IES Públicas no Brasil caiu aproximadamente 15% neste mesmo período.

A Figura 7 destaca de maneira clara e objetiva como esta dividido o número de IES por dependência Administrativa no Brasil em 2001, registrando o percentual de cada uma delas.

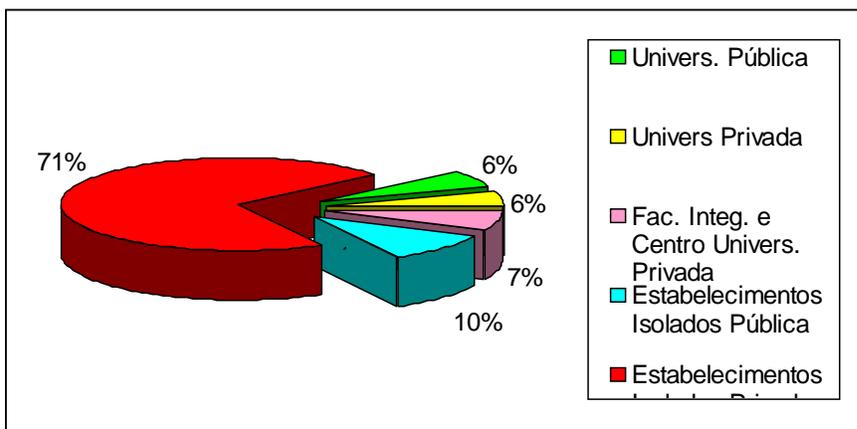


FIGURA 7 – NÚMERO DE IES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2001.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Observa-se que os Estabelecimentos Isolados Privados detêm a grande fatia do mercado educacional, totalizando 71% contra apenas 10% dos Estabelecimentos Isolados Públicos.

3.3.2. ALUNADO

A matrícula registrou um crescimento contínuo e significativo, nos últimos anos.

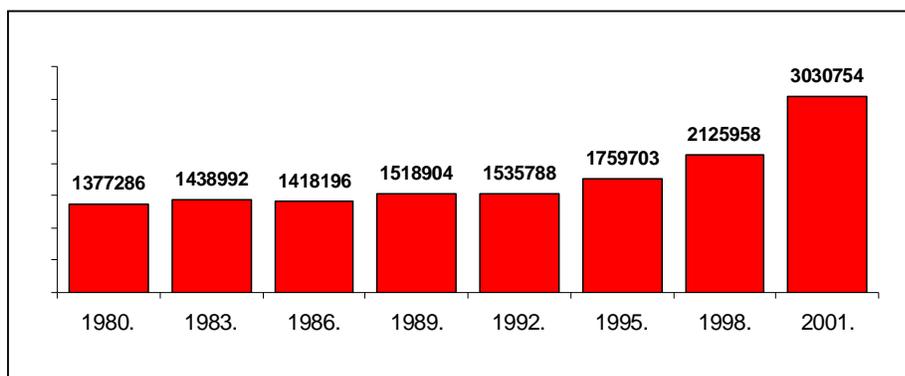


FIGURA 8 – TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

De 1980 a 1992, observa-se que o número de matrículas se manteve razoavelmente estável, com poucas oscilações para mais ou para menos e de 1995 a 2001 houve um crescimento superior a 70% no Brasil.

A Figura 9 constata que a maior parte dos alunos em 2001, concentram-se no interior do Brasil.

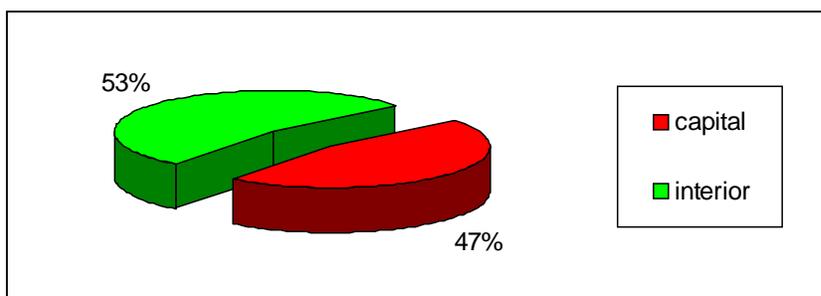


FIGURA 9 – TOTAL DE ALUNOS – BRASIL – 2001.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Segundo dados do INEP (2001) a Região Sudeste concentra em 2001, aproximadamente 52% da matrícula em relação as outras Unidades da Federação, e o interior da Região Sudeste detém o maior número de matrículas, comparado as capitais. (Figura 10)

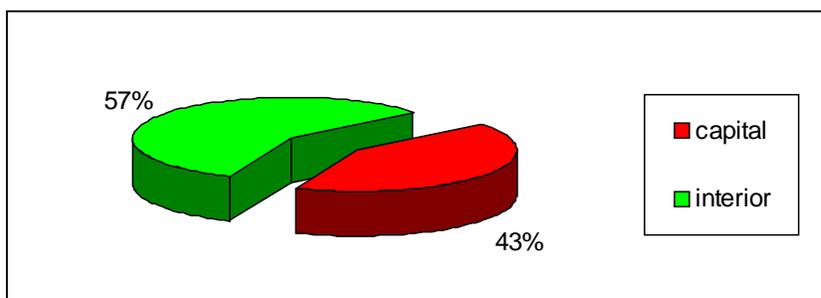


FIGURA 10 – TOTAL DE ALUNOS – SUDESTE – 2001.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

3.3.3. DOCENTES

É Evidente que se houve um expansivo aumento no número das IES e matrículas, também houve um significativo aumento no número de Docentes, conforme demonstra a Figura 11.

O ano de 2001 registrou um crescimento de aproximadamente 50% dos docentes, comparado ao ano de 1995.

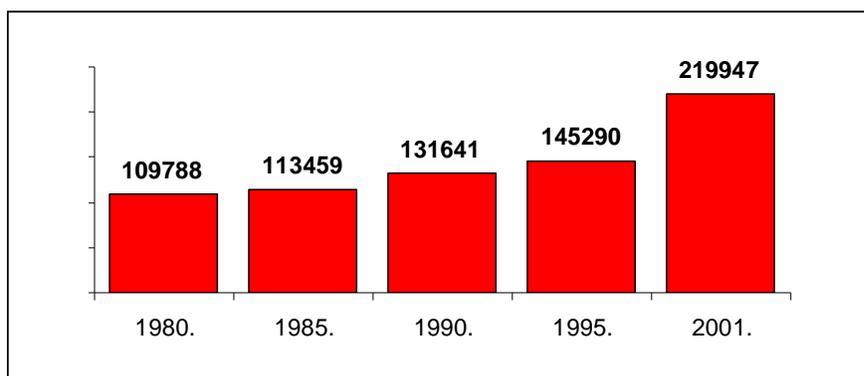


FIGURA 11 – EVOLUÇÃO NÚMERO DE DOCENTES – BRASIL.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Também cresceu o número de Docentes com titulação de mestrado e doutorado no Brasil, conforme destaca a Figura 12.

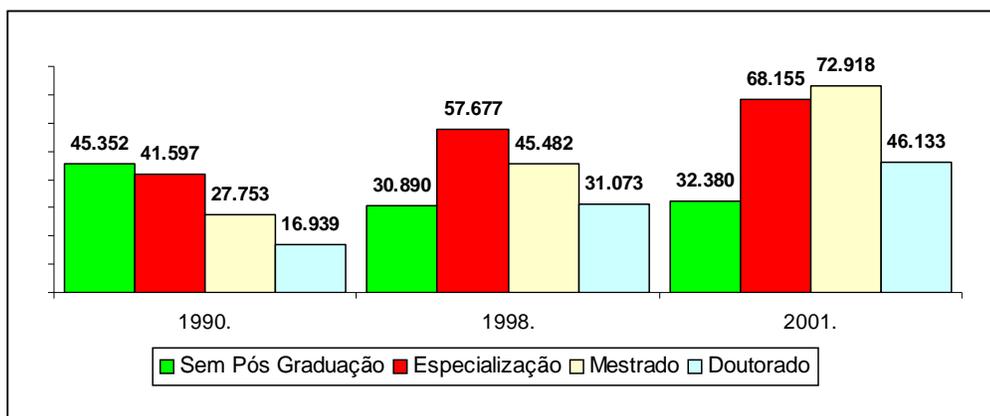


FIGURA 12 – DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Ao mesmo tempo que aumenta significativamente o número de docentes titulados em 2001, em contra partida também aumenta o número de docentes sem pós-graduação nesse mesmo ano, crescendo aproximadamente 5% comparado a 1998. Desta maneira, observa-se que nesse seguimento de mercado, há uma carência de docentes com o mínimo de titulação exigida pelo MEC, que é a de Especialização, para atuar na docência, e desta maneira, confirma-se a existência de uma demanda não atendida e por isso a necessidade urgente da busca da titulação, para preencher rápido essa lacuna de mercado.

A Figura 13 destaca o crescimento de mestres e doutores em percentual, em 1990, 1998 e 2001.

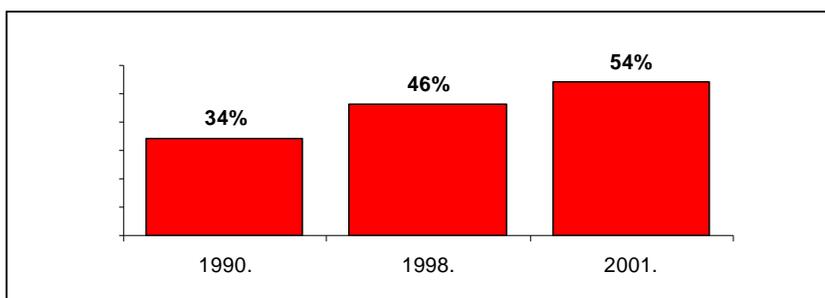


FIGURA 13 – PERCENTUAL DE MESTRES E DOUTORES.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Devido a essa volumosa expansão do ensino superior no Brasil, e à enorme necessidade de formar docentes titulados, observa-se um crescimento significativo de mestres e doutores e que conseqüentemente geraram e continuam gerando um grandioso aquecimento no mercado das IES que oferecem cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.

3.3.4. CURSOS

O número de cursos no Brasil cresceu expressivamente, principalmente na Região Sudeste. (Figura 14).

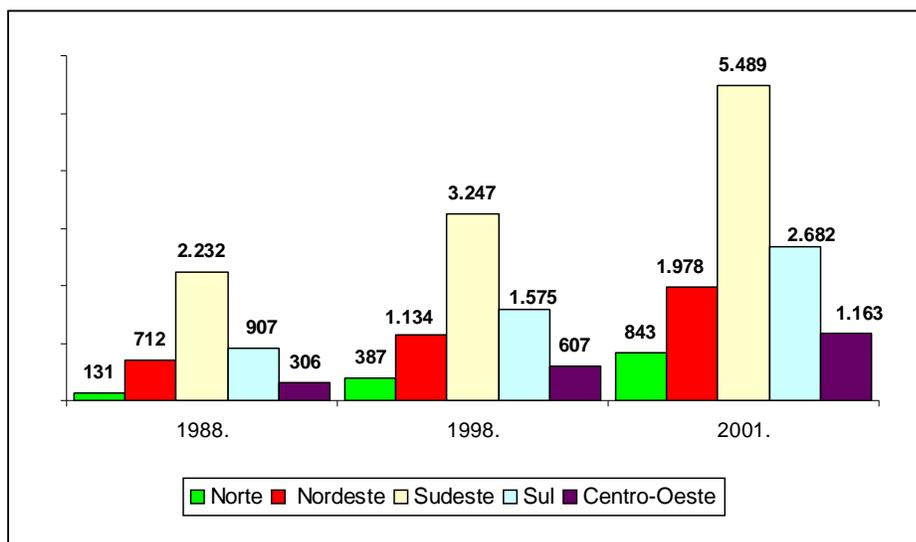


FIGURA 14 – NÚMERO DE CURSOS POR REGIÃO.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

Desde 1988 a Região Sudeste já detinha a maior concentração de cursos.

Observa-se que o número de cursos em todas as regiões do Brasil cresceu de maneira proporcional a sua realidade.

Houve também um crescimento contínuo na evolução das vagas oferecidas pelas IES Públicas e Privadas de 1980 a 2001. (Figura 15)

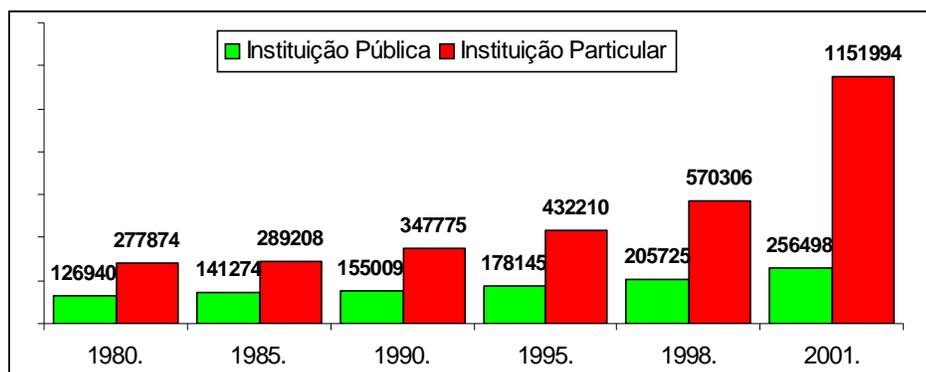


FIGURA 15 – EVOLUÇÃO DAS VAGAS OFERECIDAS.

FONTE: MEC/INEP/SEEC/DAES.

É importante destacar que, apesar desse período registrar algumas oscilações no número de IES (privadas e públicas) e nas matrículas, o número de vagas oferecidas só cresceu.

3.4. INDICADORES DA QUALIDADE DO MEC

3.4.1. O HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE CURSOS NO BRASIL

Nos últimos 20 anos, a questão da avaliação de cursos, de instituições de educação superior e do sistema de educação superior como um todo tem mobilizado governos, instituições de cooperação internacional, instituições educacionais, acadêmicos, órgãos de classe e as diferentes mídias. As primeiras experiências brasileiras envolvendo sistemas de avaliação institucional de universidades segundo Andrade (2001), datam de 1977 com a implantação dos programas de avaliação de pós-graduação, concebidos e adotados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No início da década de 1980, a expansão das matrículas no ensino pós-secundário foi responsável por rápida proliferação de instituições de educação superior de natureza privada. Isso desencadeou uma grande preocupação com a qualidade do ensino oferecido e da pesquisa realizada por tais instituições,

abrindo um crescente espaço para a realização de reuniões, debates, estudos e publicações sobre questões relacionadas à avaliação de professores, de cursos e de instituições de educação superior. (DURHAM E SCHWARTZMAN,1992)

Em julho de 1986, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) entendeu e assumiu a questão da avaliação de desempenho das universidades do País como um compromisso social a ser exercitado por todas, no menor espaço de tempo possível. E, em documento elaborado pela Comissão Especial instituída pelo conselho, por meio da Portaria nº 012/87, os autores reconhecem o CRUB como um organismo capaz de definir prioridades e estabelecer uma coordenação geral entre as iniciativas das diferentes, gerando condições para que as instituições de ensino se auto-avaliem. (ANDRADE,2001)

Porém, esclarecem que não caberia ao Conselho o papel de órgão avaliador, mais sim de órgão coordenador com atribuições de desencadear o processo ordenadamente, articulando-se com os organismos governamentais para oferecer suporte técnico e financeiro no processo de realização e consolidação de experiências, de disseminação do processo, de patrocínio estratégico de encontros, de estudos e trocas de experiências em processo de avaliação e de ampla divulgação dos resultados. (CRUB Apud ANDRADE,2001)

Segundo Durhan e Schwartzman (1992) num texto publicado em 1992, Paul, Ribeiro e Pilatti identificaram os agentes envolvidos nas discussões travadas sobre a avaliação da educação superior no País desde o início da década de 80 e as ações que contribuiriam para que o tema ocupasse espaço privilegiado entre aqueles que se preocupam com a educação superior, seja formulando políticas educacionais, legislando, administrando instituições de educação superior seja pesquisando, refletindo e publicando sobre o tema. Segundo os autores, o primeiro Encontro Internacional sobre Avaliação de Ensino, ocorrido em Brasília, em 1987, representou um marco, na medida em que foi nessa oportunidade que a Secretaria de Ensino Superior (SESu) assumiu a responsabilidade de coordenar programas de estudos e a realização de

debates acerca de questões voltadas à avaliação das instituições de educação superior brasileiras.

Nesse mesmo ano a SESu publicou documento cujo conteúdo refletiu o desejo de o órgão desenvolver condições favoráveis à formulação e implantação de programas de avaliação do sistema de educação superior como um todo e dos padrões de desempenho de cada instituição em particular, que deveriam estar orientadas por quatro diretrizes:

- Disseminar entre as instituições de educação superior de natureza pública ou privada, universidades ou isoladas, as práticas avaliatórias;
- Estimular a concepção de métodos de avaliação capazes de retratar o sistema de educação superior do país, sem desconsiderar a importância de se conhecer, igualmente, os padrões de desempenho de cada instituição, em particular;
- Dispor de bases e informações de dados e de informações atualizadas e confiáveis sobre a educação superior brasileira;
- Divulgar dados e informações sobre os resultados das avaliações de cursos, de instituições e do sistema de educação superior.

Segundo Durham e Schwartzman (1992), esse tema começou a ocupar crescente espaço no ambiente universitário brasileiro após 1985, com reflexo do conteúdo do discurso de posse do presidente Tancredo Neves. Na ocasião, prosseguem os autores, Neves defendia a instituição da autonomia plena das universidades do país, desde que se estivesse ancorada à concepção e execução de um programa permanente de avaliação, capaz de reunir materiais confiáveis sobre o desempenho dessas instituições.

Em fevereiro de 1993, o Fórum dos Pós-Reitores de Graduação formalizou, na Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, uma solicitação para que todos os cursos de graduação oferecidos por universidades brasileiras fossem avaliados. Foi nessa ocasião que a professora

Eda C. B. Machado de Souza, responsável pela Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional e da Comissão Nacional de Avaliação do Ministério da Educação, elaborou, em conjunto com representantes do meio acadêmico, e divulgou, em novembro de 1993, uma proposta de programa de avaliação das universidades brasileiras. O teor desse documento representou a referência básica para a formulação do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). (ANDRADE,2001)

Atualmente existem duas modalidades de avaliação: o Processo de Avaliação *in loco* e o Exame Nacional de Cursos.

3.4.2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO IN LOCO

O processo de avaliação *in loco* inicia-se primeiramente com os dados e as informações coletadas por meio de Formulário Eletrônico, que está disponível via internet para IES e para os avaliadores, e deve ser acessado por meio de “senha” que é expedida pelo INEP quando se inicia o processo de avaliação.

O Formulário Eletrônico constitui-se de:

- Informações sobre as dimensões: Organização Didático-Pedagógica e Instalações a serem prestadas de duas formas; preenchendo os espaços onde a IES pode digitar textos ou tabelas ou anexar eletronicamente informações pertinentes (textos, tabelas, plantas, layout, etc).
- Informações sobre a dimensão corpo docente do curso, a serem preenchidas no Cadastro de Docentes, para cada um dos docentes do curso, compreendendo: *dados gerais, titulação e disciplinas*. Dados já coletados pelo Exame Nacional de Cursos serão automaticamente incorporados ao cadastro, cabendo as IES conferi-los. (INEP,2002)

Concluído o preenchimento do formulário eletrônico pela IES, os avaliadores tem acesso ao mesmo e devem, com antecedência, estudar os dados e informações, fazer suas anotações sobre pontos importantes e dúvidas, preparar-se para as reuniões, diálogos e entrevistas, bem como para a

solicitação de comprovação ou de esclarecimento sobre documentos, por ocasião da verificação *in loco*.

De acordo com o INEP (2002) a verificação *in loco* constitui-se na interlocução entre os participantes do processo avaliativo. É a ocasião em que, a partir da observação direta e do conhecimento das relações existentes entre professores, alunos, pessoal técnico e administrativo, coordenador e direção da instituição, os avaliadores analisam qualitativamente o funcionamento do curso, o envolvimento e interesse pelas atividades acadêmicas e projetos em andamento e, ainda, o tipo e o processo de gestão do curso. É também o momento de verificar se a infra-estrutura (ambientes e equipamentos) e o pessoal técnico estão a serviço dos objetivos maiores explicitados no projeto do curso e de estabelecer comparações entre as situações reais e os documentos previamente examinados.

A comissão avaliadora deve:

- Estudar cuidadosamente os dados e informações disponíveis no formulário eletrônico, estabelecendo as articulações e coerências entre os mesmos, para que possam ser traçados roteiros de verificação e levantadas questões que são formuladas quando da verificação *in loco*;
- Analisar o projeto do curso e a coerência entre concepção, currículo e sistema de avaliação e a sua adequação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigor nas IES;
- Analisar os resultados dos processos avaliativos realizados pelo MEC, como o Exame Nacional de Cursos, os dados do questionário de pesquisa respondido pelo graduando durante o ENC, e Avaliações das Condições de Oferta realizada anteriormente pela SESU, para estabelecer comparações com a observação das situações reais e os demais documentos examinados;
- Avaliar até que ponto vem sendo cumpridas as metas estabelecidas para os anos anteriores, quais as principais distorções que são contornadas

(superadas) para atingir os níveis de qualidade pretendidos e, no caso de cursos criados ou autorizados a partir da LDB, como se deu o processo de implantação proposto para efeito de autorização ou criação;

- Verificar o processo de auto-avaliação do curso observando: (1) se este contempla o ensino e a pesquisa e extensão (quando existirem); (2) se realiza a análise crítica de todo o processo, dos seus resultados e do envolvimento dos alunos e professores; (3) se descreve todas as ações já empreendidas; (4) se reflete a capacidade de realizar um diagnóstico amplo e uma análise crítica dos múltiplos aspectos que envolvem a organização curricular, os pontos de estrangulamento e as dificuldades enfrentadas; (5) se descreve os progressos e os aperfeiçoamentos efetuados e os pontos de convergência e divergência entre as questões observadas e as avaliações realizadas.

De acordo com o INEP (2002), será examinado durante a verificação *in loco*:

- Ambiente acadêmico (envolvimento nas atividades e inter-relações na comunidade);
- Instalações administrativas e acadêmicas, laboratórios, oficinas e demais instalações do curso, condições físicas, equipamentos, materiais didáticos, manutenção, limpeza;
- Formas do processo seletivo adotado pelo curso e exigência de mecanismos de levantamento do perfil do ingressante e de superação das deficiências evidenciadas no processo seletivo;
- Situações do cotidiano acadêmico, como aulas teóricas, práticas ou de laboratório, defesa/apresentação de trabalhos, atividades de pesquisa e/ou de extensão, estágios (supervisionados ou não), trabalhos de conclusão de curso, visitas a empresas, participação em eventos (palestras, conferências, cursos, seminários, encontros de iniciação científica, etc.);

- Publicações sobre encontros de iniciação científica, de monitoria, de extensão;
- Provas e/ou outros tipos de avaliação utilizados, trabalhos individuais e/ou em grupo realizados pelos alunos, etc;
- Atividades de iniciativa dos alunos (culturais e esportivas);
- Medidas permanentes de atendimento aos alunos, incluindo orientação acadêmica, pedagógica e profissional;
- Comprovação da qualificação dos docentes;
- Assistência pedagógica e/ou didática aos docentes;
- Plano de carreira docente: admissão, progressão, apoio à participação em eventos, etc;
- Produção científica, técnica, pedagógica, cultural e artística dos docentes;
- Outros documentos anexados pelo curso.

Todas as informações consideradas pertinentes para a avaliação das condições de ensino, estão organizadas em níveis hierárquicos: *dimensões, categorias de análise, indicadores, aspectos a serem avaliados.*

1. Dimensões

Seção que agrega os dados e informações do curso em três níveis amplos, compreendendo:

- Organização didático – pedagógica;
- Corpo docente;
- Instalações.

2. Categorias de análise

São os desdobramentos das Dimensões, organizadas, cada uma, também em três níveis, de acordo com as características consideradas as mais pertinentes em função do processo de avaliação, compreendendo:

a) Para a dimensão organização *Didático – Pedagógica*:

- Administração acadêmica;
- Projeto do curso;
- Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação.

b) Para a dimensão *Corpo Docente*

- Formação acadêmica e profissional;
- Condições de trabalho;
- Atuação e desempenho acadêmico profissional

c) Para a dimensão *Instalações*:

- Instalações gerais;
- Biblioteca;
- Instalações e laboratórios específicos.

Na dimensão “Organização Didático – Pedagógica”, as três categorias de análise buscam avaliar a administração acadêmica do curso (a coordenação, a organização técnica e administrativa e a atenção aos discentes), a proposta do curso em si mesma (concepção, currículos, sistema de avaliação), as atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação (participação dos discentes nas atividades acadêmicas, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso).

Na dimensão “Corpo Docente”, as três categorias de análise procuram Avaliar o docente em si mesmo (sua formação e qualificação profissional), as

condições de trabalho e de capacitação que a IES oferece ao corpo docente do curso e a atuação ou o desempenho do docente no ensino e nas demais atividades acadêmicas – pesquisa, extensão (quando existirem).

Na dimensão “Instalações”, as três categorias de análise procuram avaliar as instalações gerais, necessárias ao bom funcionamento dos cursos da IES, a biblioteca e as instalações e laboratórios específicos do curso de Administração.

Pela forte influência que pode ter na qualidade dos cursos, a biblioteca mereceu destaque como categoria de análise na avaliação das condições de ensino, embora seja um indicador de instalações gerais. (INEP, 2002)

3. Indicadores

São os desdobramentos das categorias de análises e também estão organizados em função da sua proximidade e interdependência, compreendendo:

a) Para a categoria de análise *administração acadêmica*:

- Coordenação do curso;
- Organização acadêmico – administrativa;
- Atenção aos discentes.

b) Para a categoria de análise *projeto do curso*:

- Concepção do curso;
- Currículo;
- Sistema de avaliação.

c) Para a categoria de análise *atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação*:

- Participação dos discentes nas atividades acadêmicas;
 - Estágio Supervisionado;
 - Trabalho de Conclusão do Curso.
- d) Para a categoria de análise *formação acadêmica e profissional*:
- Titulação;
 - Experiência profissional;
 - Adequação da formação.
- e) Para a categoria de análise *condições de trabalho*:
- Regime de trabalho;
 - Plano de carreira;
 - Estímulos (ou incentivos) profissionais;
 - Dedicção ao curso;
 - Relação alunos/docente;
 - Relação disciplina/docente.
- f) Para a categoria de análise *atuação e desempenho acadêmico e profissional*:
- Publicações;
 - Produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais;
 - Atividade relacionadas ao ensino de graduação;
 - Atuação nas atividades acadêmicas.
- g) Para a categoria de análise *instalações gerais*:

- Espaço físico;
- Equipamentos;
- Serviços.

h) Para a categoria de análise *de biblioteca*:

- Espaço físico;
- Acervo;
- Serviços.

i) Para a categoria de análise *instalações e laboratórios específicos*:

- Laboratório de informática;
- Empresa Júnior ou equivalente.

Cada indicador está relacionado a um conjunto de aspectos que, ao serem avaliados, irão compor seu conceito, conforme apresentado nos Quadros – Resumo 1 (Dimensão 1 – Organização Didático – Pedagógica), 2 (Dimensão 2 – Corpo Docente) e 3 (Dimensão 3 – Instalações).

Todos os aspectos que são avaliados recebem um conceito, de acordo com o julgamento dos avaliadores. Dependendo das suas características, a avaliação de alguns aspectos compreendem cinco conceitos: Muito fraco, fraco, regular, bom ou Muito bom.

Às categorias de análise, aos indicadores e aos aspectos avaliados são atribuídos pesos em *números inteiros*, entre *zero* e *cem* e que, no seu total, devem ser igual a cem, conforme especificado no Manual de Avaliação do MEC (2002). Os conceitos de todos os aspectos, indicadores e categorias de análise são ponderados pelos seus respectivos pesos.

O conceito de cada indicador é gerado a partir dos conceitos e pesos atribuídos ao conjunto de aspectos que o constituem. O mesmo procedimento ocorre em relação à atribuição dos conceitos das categorias de análise e das dimensões.

O conceito de cada nível é obtido por combinação dos conceitos e pesos atribuídos aos níveis inferiores conforme os critérios estabelecidos pelo MEC, à luz da avaliação realizada *in loco* pela comissão de avaliadores *ad hoc*.

De acordo com esse procedimento, os aspectos avaliados desempenham um papel importante no conceito de cada indicador e devem refletir a realidade da instituição e do curso. Entretanto, a atuação dos avaliadores, procurando o equilíbrio entre as informações recebidas e as conclusões sobre o que observam ao longo da verificação *in loco*, que dá sentido ao processo avaliativo do curso.

O resultado final da avaliação aparecerá, para cada Dimensão, com:

CMB – Condições Muito Boas;

CB – Condições Boas;

CR – Condições Regulares;

CI – Condições Insuficientes.

3.4.3. ENC (EXAME NACIONAL DE CURSOS) – O PROVÃO

Desde 1995 o ministério da Educação e do Desporto passou a investir na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis.

Para compor esse conjunto de ações e de experiências de avaliação (Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, Programa de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação da Fundação CAPES e Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação), foi criado, no âmbito do ensino superior de graduação, o Exame Nacional de Cursos, pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, publicada

no *Diário Oficial da União*, de 25 de novembro do mesmo ano, e sistematizado pela Portaria n.º 249, de 18 de março de 1996, publicada no *Diário Oficial da União*, de 20 de março de 1996. (ANDRADE,2001)

O Exame Nacional de cursos é um dos elementos da prática avaliativa que tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa a complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos, que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade concreta do ensino. Esse exame não se constitui em um mero programa de testagem e nem no único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior.

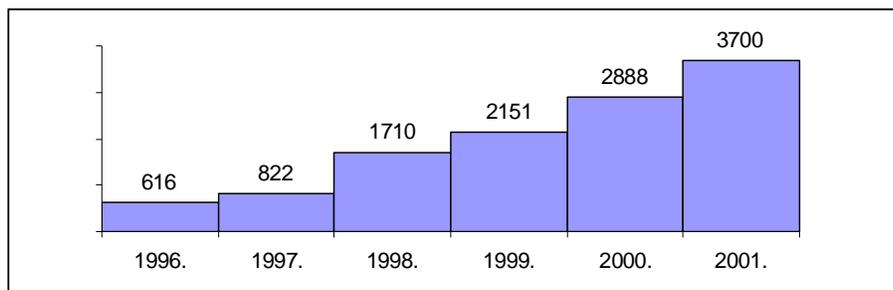
Seguem abaixo os principais objetivos desse instrumento de avaliação:

- Contribuir para a realização de um diagnóstico do ensino efetuado;
- Contribuir para a melhoria da qualidade na formação profissional, colaborando para uma elevação das condições de vida em sociedade;
- Subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem;
- Integrar um processo de avaliação continuada da formação pessoal e profissional do formando propiciada pelas instituições.

De acordo com Balzan e Sobrinho (1995), apenas na década de 80 a comunidade acadêmica brasileira iniciou uma discussão sobre o sentido da avaliação para as universidades brasileiras. A partir dos primeiros anos da década de 90, a relação entre avaliação institucional, autonomia universitária e qualidade de ensino são objetos de reflexão por partes de diferentes setores vinculados à educação superior. Seria indício disso a publicação, em dezembro de 1996, de documento de autoria da Secretaria de Política Educacional do Ministério da Educação, intitulado *Uma Nova Política para o Ensino Superior*

Brasileiro: subsídio para uma discussão. No conteúdo deste documento, encontra-se diagnóstico da educação superior no País e um conjunto de elementos capazes de orientar a reformulação da política para a educação superior. É interessante observar que, no documento, o espaço ocupado pela avaliação do sistema educacional superior está situado entre a definição do papel do Estado, a necessidade de ampliar o espectro de autonomia das instituições de educação superior e a urgência de o país superar os problemas que comprometeram a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A importância atribuída aos programas de avaliação da educação, concebidos e em vias de serem implantados no País, fica evidenciada com a decisão do governo federal de criar a Agência Nacional de Educação. Essa agência terá a responsabilidade de avaliar os sistemas educacionais públicos e privados e dispor de informações confiáveis sobre eles. Sendo assim, realizará o censo escolar da educação profissional; o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB); o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Curso (ENC); as avaliações periódicas dos programas de graduação, para efeito de autorização, reconhecimento, credenciamento e reconhecimento e a avaliação dos programas de pós – graduação. Segundo o ministro Paulo Renato Souza, “a agência é a garantia de que as inovações e avanços realizados neste governo não ficarão à mercê da vontade de um ou outro ministro” Bittar (2000). A Figura 16 demonstra graficamente a evolução do número de cursos participantes do Provão de 1996, quando foi aplicado o primeiro, até 2001.



*FIGURA 16 – NÚMERO DE CURSOS PARTICIPANTES NO ENC.
FONTE: (RELATÓRIO SÍNTESE / ENC-INEP,2001).*

Observa-se uma extraordinária evolução no número de cursos participantes do provão de 1996 e 2001, registrando um crescimento superior a 500% no decorrer do período.

Desta maneira, com aproximadamente a mesma proporção cresceu o número de presentes no ENC de 1996 a 2001. A Figura 17 destaca quantitativamente essa evolução.

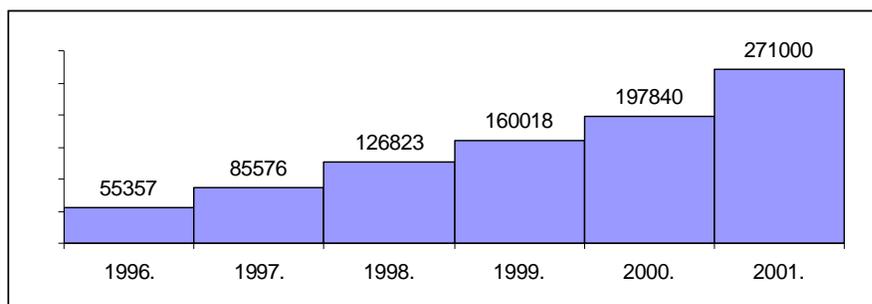


FIGURA 17 – NÚMERO DE PRESENTES NO ENC.

FONTE: (RELATÓRIO SÍNTESE / ENC-INEP,2001).

Em 2001, 271 mil estudantes de 3.700 cursos de vinte áreas foram avaliados. Em 2002 foram avaliadas 24 áreas, abrangendo cerca de 90% de todos os concluintes de Educação Superior no País.

3.5. A DEMANDA PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Em termos comparativos, o Brasil tem um sistema de ensino superior bastante reduzido, e por isso, com um grande potencial de crescimento. O quadro abaixo dá as informações disponíveis para a América Latina. As “taxas brutas” comparam o número de estudantes inscritos no ensino superior com o total da população em idade escolar, de 18 a 24 anos de idade. Por esse quadro, o Brasil teria que duplicar o número de estudantes de nível superior para chegar ao nível da Argentina, Peru ou Chile. Além disso, 43% dos estudantes de nível superior têm mais do que 24 anos de idade, segundo a PNAD/IBGE de 1999, o que deu para 2002 uma taxa líquida de matrícula de 7.4%.

TABELA 5 – AMÉRICA LATINA, TAXAS DE BRUTAS DE MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR, 1990 A 1997

País	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Argentina		38.1			36.2			
Bolívia	21.3	21.7						
Brasil	11.2	11.2	10.9	11.1	11.3		14.5	
Chile		21.3	24.2	26.5	27.4	28.2	30.3	31.5
Colômbia	13.4	14.0	14.6	14.7	15.4	15.5	16.7	
Costa Rica	26.9	27.6	29.4	29.9	30.3			
Cuba	20.9	19.8	18.1	16.7	13.9	12.7	12.4	
Rep. Dominicana							22.9	
Equador	20.0							
El Salvador	15.9	16.8	17.2	17.0	18.2	18.9	17.8	
Guatemala			8.3	8.1	8.4	8.5		
Haití								
Honduras	8.9	8.9	9.2	9.0	10.0			
México	14.5	14.1	13.6	13.9	14.3	15.3	16.0	
Nicarágua	8.2	8.1	8.9			11.5	11.5	11.8
Panamá	21.5	23.4	25.3	27.3	27.2	30.0	31.5	
Paraguai	8.3			10.3	10.1	10.1	10.3	
Peru	30.4	32.0	31.5	28.0	26.8	27.1	25.7	25.8
Uruguai	29.9	30.1	27.2				29.5	
Venezuela	29.0	28.5						

FONTE: (BANCO MUNDIAL, 2001 APUD SCHWARTZMAN, 2002).

Existem duas explicações possíveis para esse tamanho tão reduzido. A primeira é o funil representado pela educação básica e média, que não forma estudantes em número suficiente. A segunda é que o Brasil não tem, como o Peru ou o Chile, um segmento significativo de ensino superior de curta

duração. Além disso, países como a Argentina e o Uruguai têm sistemas de livre admissão nas universidades públicas, que fazem com que muitas pessoas fiquem matriculadas por muitos anos no ensino superior sem jamais se formarem, aumentando dessa forma as taxas de matrícula.

Se a educação média no Brasil fosse universalizada, e todos os estudantes estivessem dentro de sua faixa etária e concluíssem o curso, teríamos um máximo de cerca de 3 milhões de jovens se formando a cada ano. Se metade destes jovens entrasse no nível superior e permanecesse quatro anos, isto levaria a uma taxa de matrícula líquida de 30%. Se eles permanecessem quatro anos no sistema, haveria um total de 6 milhões de estudantes e mais os dos grupos etários superiores. Pressupondo-se que a percentagem de estudantes mais velhos seria de 1/3, isto daria um total de cerca de 8 milhões de estudantes, que seria o número máximo de estudantes de nível superior que o Brasil poderia comportar.

Na prática, o número máximo possível para os próximos anos é bem menor. No Brasil, hoje, muitos jovens nunca chegam ao ensino médio, e metade das matrículas está acima da faixa etária correspondente. Nos últimos anos tem havido um aumento importante no número de estudantes entrando no ensino médio e se formando. Entre 1995 e 1999, o número de jovens entre 15 e 17 anos que não estudava baixou de 3,3 para 2,2 milhões, enquanto que o número de jovens desta idade matriculados no ensino médio aumentou de 2,2 para 3,4 milhões. Existe uma grande retenção de estudantes na primeira série do ensino médio, e o número de formados em cada ano é de aproximadamente 1,800 mil. Isso pode ser interpretado como representando uma demanda anual de cerca de 600 mil lugares no ensino superior, à qual se deve acrescentar a demanda de pessoas formadas há mais tempo e que querem voltar a estudar.

Este número é bem abaixo dos 830 mil que são admitidos hoje a cada ano no ensino superior brasileiro. Isso pode ser interpretado como significando que o ensino superior não sofre, no momento, uma demanda excessivamente alta de vagas por parte de estudantes oriundos do ensino médio, e esta situação não deverá se modificar muito no futuro próximo, dada a lentidão esperada da

melhoria da qualidade do ensino médio, depois da grande expansão dos últimos anos e a estagnação do crescimento demográfico do país, entre a população mais jovem. É difícil estimar o crescimento da demanda por parte de pessoas mais velhas e formadas anteriormente, mas pode-se supor que, na medida em que o acesso dos jovens aumente, a demanda dos mais velhos diminua ou se oriente para outros tipos de cursos de menor duração, de especialização e aperfeiçoamento.

A conclusão parece ser que, embora a perspectiva de crescimento potencial do ensino superior brasileiro seja grande, na prática a demanda não deverá crescer muito, e já pode estar ocorrendo um super dimensionamento do sistema, que se manifesta nas quase trezentas mil vagas não preenchidas no ano 2000, sobretudo pelo setor privado.

3.6. A COMPETIÇÃO DAS IES NO BRASIL

A questão da organização universitária e seu processo de gestão e decisão é assunto que está na pauta das discussões e que vem preocupando os mantenedores e administradores de instituições de ensino superior e demais participantes que interagem neste processo frente aos desafios presentes na sociedade atual. Esses desafios são fruto da conjuntura econômica, social, política e educacional.

As mudanças no cenário que fizeram aflorar os novos desafios começaram a ser desenhadas a partir da nova constituição de 1988, continuou com a lei 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos; com o decreto 2.026 de outubro de 1996, que institucionalizou o sistema nacional de avaliação; com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que criou um novo arcabouço normativo do ensino superior; e demais atos regularizadores expedidos pelo Ministério da Educação. (CARDIM,2000)

Deve-se mencionar que, nestes novos cenários, um ato importante foi o Decreto 2.306/97 que tratou da velha questão de entidades sem fins lucrativos, possibilitando o surgimento de instituições com finalidade lucrativa e acabando com o "faz de conta" existente, ao tempo que regulamentou as diferentes formas de organização universitária.

Cardim (2000) destaca que todos esses eventos de ordem legal começaram a alterar o perfil do ensino superior brasileiro e as características de sua oferta. Contudo, o fator determinante para uma nova postura dos mantenedores foi a política de expansão do ensino superior. Até há pouco tempo a política governamental tinha fluxos e refluxos, ora-abria-ora-fechava, mudando agora para uma de expansão deliberada, ainda com predominância de cursos tradicionais. Se antes não havia concorrência e os mantenedores podiam respirar sossegados, oferecendo seus serviços sem preocupação de que a seu lado poderia haver outras instituições, hoje este cenário mudou radicalmente. A expansão que começou a ocorrer nesse governo mudou completamente a relação de forças entre as diferentes instituições. Cada instituição se defronta agora com maior volume de serviços sendo oferecidos, quando não o mesmo tipo e no mesmo espaço geográfico, com preços diferentes, com infra-estrutura diferente, com metodologias diferentes, com estratégias de mercado diferentes e com novos mantenedores mais ou menos agressivos, mais ou menos ortodoxos.

Drucker (1999:68) alerta que agora se vive em um novo tempo de grandes e constantes mudanças e, portanto *“a organização moderna não pode ser uma organização de chefe e subordinado, ela deve ser organizada como uma equipe, com especialista de conhecimento e de iguais colegas e associados”*.

Nesse cenário, um novo modo de pensar e agir começa a tomar conta: preocupação com o mercado, com o negócio, com o cliente, com a gerência dos serviços para evitar a queda na produtividade, a perda de alunos, a perda de rentabilidade, a perda de espaço, enfim, a marginalização. A preocupação com a qualidade dos serviços tomou conta da sociedade e não apenas na área da educação. Nessa última a implantação de uma política de avaliação com

diversas nuances, instrumentos e modalidades deixa as instituições em alerta contínuo para fazer um "check list" diário de suas condições. O resultado anual dos exames nacionais de cursos aliado à divulgação dos indicadores de qualidade que devem ser preenchidos em cada curso oferecido obriga as instituições a investirem pesado na qualificação e recrutamento na área de recursos humanos, na atualização de bibliotecas e laboratórios, no oferecimento de serviços diferenciados. Há uma preocupação, na maioria das instituições, de não perder a trajetória e de não ficar na contramão das exigências de produtividade, competência e qualidade. Diferentemente ainda de uma parcela que parece não acreditar que essas mudanças todas vieram para desacomodar, provocar os fortes e fracos e para desestruturar, e permanecem estáticos extraindo os últimos lucros que podem, esses que aguardem, pois o mercado os excluirá brevemente.

A educação, diante dessas mudanças, está na mídia falada, escrita, televisiva etc. Além de oferecer mais e melhores serviços, as Instituições hoje se concentram:

- No cliente, em como atraí-lo, como conhecê-lo, como agradá-lo, como deixá-lo satisfeito, como segurá-lo etc;
- Nos serviços que oferecem, o quê, como, quando e onde ensinar. Que tipo de serviço oferecer que responda aos interesses da demanda e como oferecê-lo dentro dos padrões de qualidade exigidos;
- Na convivência, as IES – Instituição de Ensino Superior, estão preocupadas em oferecer melhores condições ao cliente no ambiente escolar, no dia-a-dia, nos eventos programados, nas preocupações extraclasse e nas questões referentes à consciência política, cidadania, ética, como diferenciais que caracterizam sua identidade institucional, sua marca, seu selo;
- Controles – preocupação quanto ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cursos compartilhados, com responsabilidade divididas,

com implantação de controles de processo e saída de formas diferenciadas de avaliação das atividades administrativas, pedagógicas e acadêmicas gerais, com implantação da avaliação holística, institucional e por atividade e projeto;

- Na preocupação com os concorrentes – quem são eles, onde se localizam, como pensam, como atuam, como projetam o futuro, qual a próxima jogada e principalmente o benchmarking.

As palavras mais freqüentes nesse novo cenário são: competência, competitividade, produtividade, avaliação, controles, participação, estratégias de marketing, foco no cliente, foco no social e agregação de valor social e econômico, sendo o primeiro para o cidadão e o segundo para a organização.

Nesse contexto, o autor questiona: como gerenciar a nova organização educacional com todos esses novos desafios?

E evidencia que as novas estruturas organizacionais universitárias numa sociedade altamente competitiva, para serem geridas com eficiência e eficácia, precisam saber e ter claro:

- A natureza e os objetivos da instituição;
- A clareza de idéias vale dizer, qual a filosofia educacional que preside a instituição, que valores e princípios orientam sua ação tanto administrativa como pedagógica;
- Quais os objetivos finalísticos da instituição: oferecer que tipo de serviço e em que condições;
- Quais as funções formativas da instituição e como identificá-las;
- Como a instituição se instrumentaliza para enfrentar uma sociedade competitiva na prática cotidiana;

- Como entende seu papel perante outras agências formadoras de opinião (Rádio, TV, Jornal, Clubes, Organizações, internet, etc), e de que forma a instituição convive socialmente e quais estratégias devem ser elaboradas para atuar nesse meio social;
- O que deve prevalecer, a voz do mercado ou a rigidez normativa das regulamentações, dos currículos padronizados, das fórmulas? Em outras palavras, como atender a clientela ávida com conhecimentos úteis para enfrentar a vida?
- Sua capacidade de gerenciar serviços, de saber organizar, planejar, controlar, avaliar, trabalhar em equipe, dividir responsabilidades, saber dividir para poder somar, capacidade de dizer sim e principalmente de dizer não.

Drucker (1992) destaca que cada vez mais as instituições de serviço se voltam para as empresas para aprender administração. O desenvolvimento administrativo, administração por objetivos e muitos outros instrumentos da administração de empresas são agora comuns às instituições de ensino.

As Instituições de ensino não diferem muito das empresas em qualquer área, exceto na missão específica. Não diferem no que diz respeito ao trabalho e encargos do dirigente, ao planejamento e à estrutura da organização. Contudo, a instituição de ensino é essencialmente diferente das empresas nos seus negócios. É diferente na finalidade, possui valores diferentes, faz contribuição diferente à sociedade.

O processo decisório nas organizações de ensino parece não se apoiar em nenhum modelo específico. A depender das características de cada instituição o processo decisório adquire uma determinada lógica de ação e obedece a ela com base em determinados valores que orientam a atuação dos diversos participantes que interagem na organização para consecução dos objetivos institucionais, grupais ou pessoais.

Desta maneira, Cardim (2000) reforça que:

- Sem planejamento estratégico numa sociedade competitiva e canalizada para a globalização, sinaliza a estagnação e falência no médio prazo. Sem previsão, não há salvação. Nesse contexto, planejar é requisito fundamental à sobrevivência.
- A qualidade e excelência envolvem altos custos e somente mensalidades muitas vezes não são suficientes e por isso a criatividade de fontes alternativas é fundamental.
- O processo de organização institucional atualizado e sintonizado com as novas tecnologias exige vontade política, ética e responsabilidade dos donos.

4. ESTUDOS DE CASO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia da pesquisa, sua aplicabilidade e contribuições.

4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho científico tem uma base de fundamentos teóricos com o propósito de obter um conjunto de conceitos, de princípios e técnicas que lhe dão um direcionamento. Todo tipo de pesquisa deve possuir um conjunto de métodos que de acordo com Demo (1992) e Minayo (1997) deve incluir a criatividade do pesquisador.

Para que um conhecimento seja considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. De acordo com Gil (1995:27), *"pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para se atingir o conhecimento"*.

Richardson (1999) afirma que o desenvolvimento das ciências sociais é recente; existe uma quantidade de pesquisa de natureza exploratória que tenta descobrir relações entre fenômenos. Em muitos casos, os pesquisadores estudam um problema cujos pressupostos teóricos não estão claros ou são difíceis de encontrar. Nessa situação, faz-se uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas, sobretudo para determinar a existência de relação.

Segundo Yin (2001), as estratégias de pesquisa em Ciências Sociais podem ser: experimental; survey (levantamento); histórica; análise de informações de arquivos (documental) e estudo de caso. Cada uma dessas estratégias pode ser usada para propósitos: exploratório; descritivo; explanatório (causal).

A pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

A pesquisa descritiva apresenta as características de determinadas populações ou fenômenos evidenciando a natureza do problema, habitualmente envolvem pesquisa de opinião.

Este trabalho adota a metodologia de estudos de caso, ou multicaseos, através de uma pesquisa exploratória junto a 04 (quatro) Instituições de Ensino Superior da região de São José do Rio Preto, coletando dados de natureza qualitativa e quantitativa, buscando identificar as estratégias competitivas desta indústria, através da aplicação do modelo clássico de análise competitiva de Porter (1986), que se caracteriza pelas cinco forças que dirigem a concorrência na Indústria.

4.1.1. A PESQUISA QUANTITATIVA E QUALITATIVA

De acordo com Trivinõs (1987) o conceito de pesquisa qualitativa inclui uma diversidade muito grande de trabalhos. Abaixo estão as características básicas dos estudos desta natureza:

- a) O ambiente natural, no qual o fenômeno a ser estudado está inserido, é visto como fonte direta dos dados da pesquisa e o pesquisador é tido como instrumento-chave, na medida que é o responsável por realizar a ligação do fenômeno em questão com o ambiente real e complexo.
- b) São trabalhos essencialmente descritivos.
- c) Existe a preocupação em estudar o processo dos fenômenos pesquisados, não apenas os resultados e o produto deles decorrentes.

- d) Tendem a analisar as informações obtidas indutivamente, uma vez que não partem de hipóteses a priori e, por isto, especialmente nas pesquisas qualitativas fenomenológicas, os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto num contexto.
- e) A preocupação essencial, principalmente nos trabalhos com enfoque fenomenológico, é com o significado que os fenômenos pesquisados assumem para os indivíduos.

A pesquisa quantitativa, segundo Thiollent (1997), é o conhecimento produzido formal e rigorosamente. Todavia, é incapaz de identificar as sutilezas das situações de pesquisa. Por outro lado, a pesquisa qualitativa parte de questões amplas que irão se definindo na medida em que os estudos são desenvolvidos. Envolve dados descritivos através de processos interativos pelo contato do pesquisador com a situação pesquisada.

Além dessas características, as pesquisas qualitativas são diferentes das quantitativas em outros pontos. Em relação, por exemplo, às etapas de desenvolvimento da pesquisa, um estudo de natureza qualitativa caracteriza-se por ser mais flexível, de tal maneira que as etapas de coleta e análise das informações não são rigidamente separadas, e mesmo a própria pergunta que norteia o estudo, pode ser modificada no decorrer do processo.

Este objeto de estudo adota as pesquisas qualitativas e quantitativas, efetivadas através de dados primários e secundários, com o intuito de mesclar dados rigidamente formalizados com descrições indutivas.

4.1.2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho científico limita-se a efetuar estudos de caso ou multi – casos, através de pesquisa exploratória de quatro IES (Instituições de Ensino Superior) da Região de São José do Rio Preto, que oferecem o curso de administração (habilitações), coletando dados de natureza qualitativa e quantitativa, buscando-se identificar as estratégias competitivas desta indústria,

através da aplicação do modelo clássico de análise competitiva de Michel Porter (1986), que se caracteriza pelas cinco forças que dirigem a concorrência na Indústria.

Foi escolhido o curso de administração porque é comum nas quatro IES estudadas.

4.1.3. A COLETA DE DADOS

De acordo com Trivinões (1987), independentemente do tipo de coleta de informações para obtenção de resultados científicos no campo das ciências humanas e sociais, as informações devem apresentar coerência, consistência, originalidade e objetividade, de acordo com os aspectos de critérios internos de verdade e de critérios externos de intersubjetividade.

Neste trabalho científico a coleta de dados se baseia em: Dados Primários e Dados Secundários, de acordo com o modelo de análise sugerido por Porter (1986).

a) **Dados Primários:** São os dados primeiramente coletados pelo pesquisador. Neste caso, um questionário de 42 questões foi aplicado ao coordenador do curso de administração de cada IES estudada, totalizando 04 (quatro) coordenadores.

De acordo com Richardson, 1999) a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. É o modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B.

Nogueira (1975:113) observa que a entrevista é um instrumento cujo propósito é a coleta de informações e *“deve-se recorrer à entrevista, sempre que se tem necessidade de informações que não podem ser encontradas em registros ou fontes documentárias e que se espera que alguém esteja em condições de prover”*.

Gil (1995), Richardson (1999) e Triviños (1987) destacam ser a entrevista uma das técnicas de pesquisa mais flexíveis. Entre os diversos tipos de entrevista, foi utilizada a entrevista semi-estruturada que, de acordo com Triviños (1987), ao mesmo tempo valoriza a presença do pesquisador e oferece todas as perspectivas possíveis, para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Para a efetivação das entrevistas, foi feito um contato telefônico com o respectivo coordenador de curso, marcando a data, horário e local determinado para a realização da entrevista. Todas as entrevistas foram aplicadas pessoalmente pelo pesquisador.

b) **Dados Secundários:** são aqueles já disponíveis pela internet ou nas próprias IES, contidos em atas, manuais, planos, normas e regimentos, leis, estatutos e demais documentos.

Para coleta destes dados o pesquisador teve acesso a uma série de documentos, através da Internet e *in loco*. Os primeiros foram o Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a Política e Resultados da Educação Brasileira, Evolução do Ensino de Graduação – INEP/MEC. A Constituição da República Federativa do Brasil 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, Relatório Síntese do Provão de 1996 a 2002, Regimentos Internos, Projetos Pedagógicos, Manual do Candidato e outros.

Richardson (1999:228) ressalta que a análise documental *“pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles”*.

Algumas questões do questionário também podem ser encontradas em alguns dados secundários, porém propositadamente buscou-se colher com essas questões, informações indutivas e puramente qualitativas.

4.2. A REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Segundo a *Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2002), a região de São José do Rio Preto é uma das mais extensas do Estado de São Paulo, com uma área de 25.476 Km² (correspondendo a 10,24% da área total do Estado), e tem uma população de 1.081.069 habitantes (aproximadamente 3% da população total do Estado) distribuídos em aproximadamente 80 municípios. Essa região compreende quatro micro-regiões, tendo como destaque principal os municípios de São José do Rio Preto, Votuporanga, Fernandópolis, Jales e Santa Fé do Sul. Situada na parte noroeste do Estado de São Paulo, a região faz divisa com os Estados de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, bem como com as regiões de Ribeirão Preto e Araçatuba. Veja na figura abaixo:

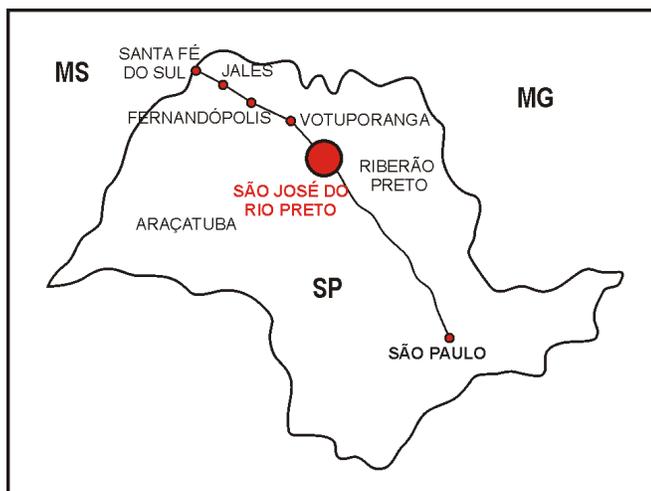


FIGURA 18 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO.

A rede urbana regional comporta um grande número de municípios de pequeno porte, e apenas três municípios com mais de 50 mil habitantes, que em conjunto responde por 47,63% da população regional. Segundo dados da *Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE* (2002) o município de Votuporanga tem aproximadamente 77.790 habitantes; Fernandópolis, 63.060 habitantes e São José do Rio Preto 373.195 habitantes. A população da grande maioria dos municípios desta região concentra-se na área urbana,

sendo que, de 1.081.069 habitantes que constituem a região de São José do Rio Preto, apenas, 121.128 estão na zona rural.

O município que realmente exerce influência sobre esta região é o de São José do Rio Preto, sendo considerado a sua capital regional. Ele possui setores de atividade econômica como o comércio e os serviços bem diversificados. A principal vocação econômica desta região é agricultura e agropecuária, por isso, bem desenvolvida no agronegócio.

No campo educacional, 12 (doze) Instituições de Ensino Superior (IESs) estão atuando na Região de São José do Rio Preto, sendo uma estadual (UNESP) e onze pagas.

O cenário concorrencial das IES dessa região, segundo os coordenadores do curso de Administração, sofre algumas influências significativas, que altera o perfil concorrencial entre as IES dessa indústria. São elas:

- A Questão Geográfica: registra em média uma distância de 130 Km entre São José do Rio Preto e as demais cidades dessa região.
- A Questão Cultural: Segundo pesquisa da própria IES estudada, do perfil sócio, econômico e cultural dos discentes do curso de Administração dessa região, mais de 80% deles preferem estudar na sua própria cidade ou micro-região, podendo se locomover no máximo por ônibus estudantil ou carros particulares, não tendo que sair do seio familiar para residir em outras cidades.

Desta maneira, observou-se que o índice de alunos que residem em Votuporanga, Fernandópolis, Jales e Santa Fé do Sul que vão estudar Administração em São José do Rio Preto, é inferior a 1%, evidenciando o quanto a questão geográfica e cultural influencia na concorrência direta das Instituições Educacionais.

Sendo assim, a concorrência direta entre as IES que oferecem o curso de Administração nessa região se dá a partir de quatro IES, localizadas nos

municípios de Fernandópolis, Votuporanga, Jales e Santa Fé do Sul. Os Quadros abaixo destacam tais IES estudadas e seus cursos oferecidos.

TABELA 6 – IES DE FERNANDÓPOLIS – SP

I.E.S	CURSOS OFERECIDOS
UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco – Campus VII –Fernandópolis	Administração com habilitações em: Empresas, Comércio Exterior e Hotelaria; Agronomia; Direito; Engenharia Civil; Medicina Veterinária e Medicina.

TABELA 7 – IES DE VOTUPORANGA – SP

I.E.S	CURSOS OFERECIDOS
UNIFEV – Fundação Educacional de Votuporanga	Administração, Ciências Biológicas (Licenciatura Plena), Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Física (Licenciatura Plena), Geografia (Licenciatura Plena / Bacharelado), Letras (Licenciatura Plena), Matemática (Licenciatura Plena), Pedagogia (Magistério para a Educação Infantil, série iniciais do Ensino Fundamental e Habilitados), Serviço Social, Química (Licenciatura Plena), Serviço Social, Sistemas de Informação, Tecnologia em Produção Moveleira, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia de Computação, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Pedagogia, Serviço Social.

TABELA 8 – IES DE JALES – SP

I.E.S	CURSOS OFERECIDOS
FAI – Faculdades Integradas de Jales	Ciências com Habilitação em Biologia e Matemática, História: (Licenciatura Plena), Geografia: (Licenciatura Plena), Letras: (Licenciatura Plena) - Habilitação Português / Inglês, Pedagogia - Habilitação em Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e Magistério das disciplinas Pedagógicas do 2º Grau (Licenciatura Plena), Educação Artística - Licenciatura Plena-Habilitação em Desenho e Artes Plásticas, Administração , Ciências Contábeis, Turismo e Sistemas de Informação.

TABELA 9 – IES DE SANTA FÉ DO SUL – SP

I.E.S	CURSOS OFERECIDOS
FUNEC – Fundação de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul	Educação Física, Administração com Habilitação em Marketing; Fisioterapia, Letras, Matemática, Odontologia, Serviço Social, Pedagogia, Turismo.

Este trabalho propõe pesquisar somente as IES que oferecem o curso de Administração (Habilitações) e que de fato concorrem entre si; por isso, tais

IES foram identificadas e escolhidas para esta pesquisa. O município de Fernandópolis é o único desta relação que possui uma outra IES na cidade, mas a mesma não oferece o curso de Administração, portanto, não foi elencada.

4.3. DADOS GERAIS DOS MUNICÍPIOS

TABELA 10 – VOTUPORANGA

Itens	2000	2001	2002
População	75.528		77.790
População Urbana	72.698		
População Rural	2.830		
Popul. (15 a 24 anos)	13.821		
Indústria		286	
Comércio		688	
Renda Per Capta	415,65		

FONTE: (SEADE,2003).

TABELA 11 – FERNANDÓPOLIS

Itens	2000	2001	2002
População	61593		63.060
População Urbana	59.091		
População Rural	2.502		
Popul. (15 a 24 anos)	11.398		
Industria		210	
Comércio		590	
Renda Per Capta R(\$)	366,50		

FONTE: (SEADE,2003).

TABELA 12 – JALES

Itens	2000	2001	2002
População	46.137		47.083
População Urbana	42.294		
População Rural	3.843		
Popul. (15 a 24 anos)	8.732		
Industria		98	
Comércio		509	
Renda Per Capta R(\$)	331,22		

FONTE: (SEADE,2003).

TABELA 13 – SANTA FÉ DO SUL

Itens	2000	2001	2002
População	26.478		27.139
População Urbana	24.879		
População Rural	1.599		
Popul. (15 a 24 anos)	4.916		
Industria		75	
Comércio		264	
Renda Per Capta R(\$)	359,58		

FONTE: (SEADE,2003).

4.4. AS CINCO FORÇAS CONCORRENCIAIS DE PORTER

Como visto no capítulo – 2, o autor Porter (1986) defende que a análise concorrencial de indústria (conjunto de empresas que oferecem produtos que são substitutos ou similares) para identificação de estratégias competitivas, se dá, a partir da identificação e análise de cinco forças concorrenciais. São elas:

Ameaça de Novos Entrantes; O Poder de Negociação dos Fornecedores; A Pressão de Produtos Substitutos; O Poder de Negociação dos Clientes e A Rivalidade Entre os Concorrentes. Portanto, depois de mensurado o grau de cada uma das forças na indústria, estuda-se a conjuntura concorrencial e identificam-se as estratégias competitivas.

Esse modelo clássico de análise concorrencial, a seguir, é aplicado nas quatro Instituições de Ensino Superior pagas da Região de São José do Rio Preto, que oferecem o curso de Administração (Habilitações) e são diretamente concorrentes.

Para analisar o grau de influência de cada uma das forças, organizou-se em tópicos, todos os dados e informações conseguidos através da pesquisa documental e do questionário aplicado aos coordenadores do curso de Administração das IES, e depois classificou-se como sendo: Forte, Média ou Fraca.

4.4.1. FORÇA 1 – AMEAÇA DE NOVOS ENTRANTES

Para mensurar o grau de influência dessa força, alguns pontos principais devem ser observados. Entre eles:

1. Política Governamental

Conforme exposto no capítulo três, a Lei nº 9.394/96 e com amparo no art. 209 da Constituição, diz que "*o ensino é livre à iniciativa privada...*", o Decreto nº 2.306, de 1997, regulamentou (art. 1º) a participação da iniciativa privada na oferta do ensino superior, dispondo que as mantenedoras de IES "*poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial*".

Observa-se também que o governo, a partir da nova LDB/96 reformula radicalmente a visão que havia em relação às IES da iniciativa privada e defende que "a educação superior continua sendo considerada uma função pública, mas não como monopólio, e o setor privado não é mais percebido

como mal necessário, e sim como participante legítimo e importante para o cumprimento dessa missão.

Dessa maneira, observa-se total abertura governamental para criação e implantação de novas IES pela iniciativa privada, em qualquer parte do território nacional.

2. Necessidade de Capital

De acordo com a nova LDB/96, para criar uma nova IES os interessados devem se submeter a um Exame de Condições Iniciais de Oferta, que concentra-se basicamente em questões de natureza material (instalações, número de livros, computadores) e outras, como corpo docente e projeto pedagógico, que segundo Schwartzman et. al (2002), são analisados com base em promessas e intenções.

Segundo o autor, o capital necessário para abrir uma nova IES, inicialmente desconsiderando prédio próprio, é baixo e com excelentes perspectivas de retorno rápido, além baixo risco e significativa rentabilidade.

3. Experiência de Mercado

O tempo de existência no mercado é muito importante para detectar a experiência adquirida pela empresa e até mesmo pela indústria. A UNIFEV de Votuporanga está no mercado desde 1968, portanto a 35 anos; a FUNEC de Santa Fé do Sul desde 1976, somando 27 anos; a FAI de Jales atua desde 1970, portanto 33 anos e a UNICASTELO de Fernandópolis desde 1995, somando 08 anos de existência. Vale a pena observar que apesar da UNICASTELO em Fernandópolis ter poucos anos de existência, trás uma experiência de 35 anos, pois faz parte de um grupo composto de 08 campi no Brasil e o de Fernandópolis é o mais novo deles.

Desta maneira observa-se uma significativa experiência de mercado por parte das quatro IES estudadas nessa indústria, e em três delas uma tradição,

evidenciando para um novo entrante, a necessidade de ter razoáveis conhecimentos nesse setor para obtenção de vantagem competitiva.

4. Barreiras Tecnológicas

A UNIFEV de Votuporanga é a única das IES estudadas que detém a capacidade tecnológica de gerar e reproduzir aulas via internet, ondas de rádio e televisão e desta maneira oferecer cursos a distância. A UNIFEV não oferece cursos on-line ou a distância, apesar de ter condições tecnológicas para isso.

As demais IES estudadas se equiparam tecnologicamente. Todas oferecem laboratórios conectados à internet, retroprojetores, televisores, vídeos, caixas de som e microfones. Somente a FAI Jales não oferece data-show (projetor de imagem), todas as demais IES disponibilizam esse recurso para professores e alunos.

Observa-se de um modo geral, pouca barreira tecnológica no caso da IES dessa região, com exceção da UNIFEV de Votuporanga que já está mais desenvolvida nessa área.

Classificação: Diante da política governamental extremamente flexível, a necessidade de capital amena e 75% das IES na Indústria com pouca inovação tecnológica, a Ameaça de Novos Entrantes nessa indústria é Forte.

4.4.2. FORÇA 2 – O PODER DE NEGOCIAÇÃO DOS FORNECEDORES

Os principais fornecedores dessa indústria estudada são os professores. A sua organização política, o relacionamento de grupo e o cenário concorrencial nesse setor, são os principais pontos considerados para mensuração do Poder de Negociação dos Fornecedores.

1. Organização Sindical

Segundo os coordenadores de curso, os professores universitários dessa indústria, de um modo geral, não são organizados corporativamente e apesar

da maioria deles estarem filiados ao SINPRO (Sindicato dos Professores) não participam de praticamente nenhuma atividade do órgão e não conhecem qualquer liderança sindical.

No histórico das IES estudadas, não consta nenhum registro de paralisações, greves de professores, ou mesmo assembleias sindicais para alguma reivindicação com representação dos docentes. Desta maneira, observa-se que os professores politicamente são desarticulados e conseqüentemente enfraquecidos.

2. Profissionais no Mercado

De acordo com os coordenadores do curso de Administração das IES estudadas, não é fácil encontrar professores com adequada formação para maioria das disciplinas, principalmente professores com titulação de mestre ou doutor. Já, professores com nível de especialização, encontra-se com muita facilidade na região e por isso, esses representam em média de 60% no corpo docente dessas IES.

Essa região estudada possui muitos cursos de pós-graduação de nível especialização *latu-sensu* e por isso gera um aumento substancial de profissionais qualificados para o exercício da docência, desencadeando uma acirrada concorrência nesse setor. Por outro lado, inúmeras pessoas já colocadas no mercado em outras funções profissionais, por conta da atual crise econômica do país, migram para a docência no ensino superior, configurando um ambiente ainda mais competitivo, tornando-se mais vulnerável às IES dessa indústria

A concorrência entre professores do ensino superior encontra-se momentaneamente menos acirrada para aqueles com titulação de mestre ou doutor, pois a região ainda é carente na maioria das áreas de ensino e por isso tenta manter os poucos professores nessa situação, com incentivo a pesquisa e melhor remuneração. Os professores melhores titulados representam a

minoria do corpo docente das IES e talvez por isso, não lideram uma organização política mais corporativa entre os docentes.

3. Tempo de Contratação

A Tabela abaixo destaca o total de professores no curso de Administração e quantos deles trabalham a mais de 03 anos na IES.

TABELA 14 – TEMPO DE CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES

IES	TOTAL DE PROFESSORES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	PROFESSORES COM MAIS DE 03 ANOS NA IES
UNIFEV	23	12
UNICASTELO	21	5
FAI	23	14
FUNEC	21	19

FONTE: QUESTIONÁRIO.

Em média, mais de 50% dos professores dessa indústria trabalham há mais três anos nas IES estudadas, registrando uma relativa baixa na rotatividade dos professores.

4. Relacionamento de Grupo

Segundo os coordenadores de curso, de um modo geral, há um bom relacionamento entre os docentes, porém estritamente profissional, ou seja, não estendido à atividade extra curricular. Sob a ótica de todo o grupo, observa-se que os professores geralmente são individualistas e mantêm um relacionamento mais extensivo em subgrupos, com professores que detêm alguma afinidade pessoal ou de área mais próximas.

Apesar do grupo de professores não ser totalmente integrado, os coordenadores relataram que alguns trabalhos relevantes são desenvolvidos por pequenos grupos com melhor relacionamento e que até então, não

registraram problemas graves ou pontuais que pudessem subtrair o trabalho final.

Classificação: Com os professores politicamente enfraquecidos e na sua maioria vivendo uma acirrada competitividade com poucas opções de trabalho na região e ainda desintegrados no trabalho, o Poder de Negociação dos Professores (Fornecedores) é Fraco.

4.4.3. FORÇA 3 – O PODER DE NEGOCIAÇÃO DOS CLIENTES

Esse trabalho considera clientes das IES estudadas, somente o seu corpo discente. Desta maneira, para classificar o seu poder de negociação, alguns pontos importantes devem ser considerados:

1. Alunos Ingressantes

Segundo dados do INEP, e os coordenadores de curso, o número de alunos ingressantes nas faculdades sofre muita diminuição devido a evasão estudantil, principalmente nos primeiros e segundos anos de curso, causando na maioria dos casos o não preenchimento de todas as vagas oferecidas pela IES. Desta maneira, observa-se uma retração de demanda no ensino superior privado, motivada pela situação financeira, o excesso de cursos semelhantes na região, falta de afinidade pessoal com a área estudada e outros.

Neste caso, toda indústria sofre consideráveis conseqüências econômicas, que acabam aumentando a concorrência entre as IES, gerando maior agressividade publicitária e maior disputa na captação de alunos.

2. Opções de Curso

De um modo geral os alunos têm várias opções de cursos similares nessa indústria. Praticamente todas IES estudadas oferecem os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Letras e outros, oferecendo desta maneira um leque de opções de cursos com basicamente as mesmas características didático-pedagógica e estrutura física. Desta maneira,

a concorrência entre as IES torna-se mais acirrada, proporcionando indiretamente maior poder de negociação aos discentes.

3. Flexibilidade de Pagamento

De um lado a constituição assegura a todos o direito a educação, mas o governo não oferece condições para isso. De outro lado a IES que tem natureza privada e proporciona uma estrutura educacional, faz valer sua legitimidade no recebimento das mensalidades. Esse impasse estrutural na educação superior, tem gerado uma flexibilidade de pagamento por parte dos alunos, que em alguns casos, segundo os coordenadores de curso, tem efetuado o pagamento semestralmente à IES e outros anualmente, ocasionando lacunas financeira. Desta maneira, alguns alunos tem usado desse artifício legal para conseguir o adiamento do pagamento de mensalidades, anistia de mensalidades atrasadas ou ainda em casos extremos, o direito de cursar e não pagar. Esse desalinhamento estrutural influencia diretamente o cenário concorrencial.

Classificação: Com poucos alunos ingressantes, muitas opções de cursos e ainda o pagamento flexível, torna o Poder de Negociações dos Clientes, Forte.

4.4.4. FORÇA 4 – A PRESSÃO DOS PRODUTOS SUBSTITUTOS

Para analisar essa força concorrencial é necessário identificar quais produtos são de fato substitutos do curso superior, portanto, segundo os coordenadores de curso e o próprio MEC, as alternativas existentes são: Cursos à Distância; Cursos On-Line, Cursos Seqüenciais e Profissionalizantes.

1. Cursos à Distância

Sem sombra de dúvida o curso à distância de maneira total ou parcial, tende a ganhar cada vez mais espaço no mercado educacional. Cada vez mais o mercado exige profissionais qualificados, constantemente treinados e reciclados, utilizando o menor tempo de preparação possível, afinal, segundo os entrevistados o mercado já quer o profissional pronto. Porém essa realidade

ainda não está muito próxima dessa região estudada e quiçá do Brasil, pois as questões culturais, estruturais e políticas, ainda restringem consideravelmente o aumento desse nicho mercadológico, e desconfia a sua funcionalidade com eficácia.

2. Cursos On-Line

Esses sofrem basicamente as mesmas barreiras consideradas nos Cursos à Distância, pois, via de regra são complementares e não são do conhecimento e domínio geral das pessoas, desencadeando dúvida e resistência. O Curso Superior On-Line é uma tendência forte de mercado, porém ainda distante dessa realidade educacional estudada. Os entrevistados acreditam que essa modalidade vai demorar para se instalar com eficácia no mercado e quando chegar o seu crescimento será lento.

3. Cursos Seqüenciais e Profissionalizantes

De acordo com os entrevistados, esses cursos parcialmente substituem o curso superior. Somente aquelas pessoas que pretendem conhecer tecnicamente o desenvolvimento de uma determinada área específica ou conhecer profundamente uma única disciplina de um curso é que geralmente optam pelos cursos seqüenciais e profissionalizantes. Esses cursos não eliminam totalmente o curso superior, por isso atendem parcialmente as necessidades do mercado.

Classificação: Com os Cursos à Distância e On-Line fora de uma realidade próxima e os Cursos Seqüenciais e Profissionalizantes substituindo parcialmente o a necessidade de um curso superior, a Pressão dos Produtos Substitutos nessa indústria é Fraca.

4.4.5. FORÇA 5 – A RIVALIDADE ENTRE OS CONCORRENTES

Para mensurar o grau de influência dessa força, é necessário analisar alguns pontos principais:

1. Publicidade e Propaganda

As quatro IES estudadas são estrategicamente apelativas em relação a publicidade e propaganda e utilizam os mais variados meios de comunicação regional, para sensibilizar e atrair a clientela. Entre eles: Rádio, Jornal, TV, Outdoor, Panfletagem, Folders, Internet e Mala-direta. A UNIFEV de Votuporanga e FUNEC de Santa Fé do Sul, além da mídia, também fazem visitas ao comércio, organizações não governamentais e setor industrial.

Observa-se uma acirrada competitividade entre as IES através dos meios de comunicação de massa.

2. Relação Candidato – Vaga

A relação candidato-vaga das IES estudadas está demonstrada no quadro abaixo.

TABELA 15 – RELAÇÃO CANDIDATO – VAGA – 2003

UNIFEV	UNICASTELO	FAI	FUNEC
1,3	1,0	2,1	1,6

FONTE: QUESTIONÁRIO.

Com exceção da FAI – Jales, as IES estudadas não possuem um processo seletivo eficaz e praticamente absorvem todos os inscritos no vestibular.

3. Indicadores de Qualidade do MEC

De acordo com o capítulo três, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) é a agência responsável pela coleta de dados e informações educacionais nas IES do Brasil, além de confeccionar o Provão e coordenar sua aplicação nacional. Os principais indicadores da qualidade são:

a) Provão: Das quatro IES estudadas somente três fizeram o Provão em Administração, de acordo com a demonstração na Tabela a seguir:

TABELA 16 – NOTA NO PROVÃO

ANO	UNIFEV	FAI	UNICASTELO
1996	D		
1997	E		
1998	D	C	
1999	D	C	
2000	E	C	E
2001	D	C	D
2002	E	C	E

FONTE: RELATÓRIO SÍNTESE – 2002.

Observa-se um baixo rendimento no Provão entre as IES estudadas, exceto a FAI – Jales que mantém solidamente a nota “C” desde 1998. É a única em toda região de São José do Rio Preto com esse rendimento no ENC – Exame Nacional de Cursos. A FUNEC não formou turma de Administração e por isso ainda não participou do Provão do MEC.

De acordo com esse indicador de qualidade do MEC (Provão) a FAI – Jales possui a melhor performance de ensino em relação as demais IES estudadas. Essa realidade é percebida por todas as demais IES da indústria e evidentemente alimenta a concorrência entre elas.

b) Estrutura Física: As quatro IES estudadas de um modo geral possuem razoáveis condições físicas para o oferecimento do curso de Administração, conforme ilustradas na Tabela abaixo.

TABELA 17 – ESTRUTURA FÍSICA DA IES (ADMINISTRAÇÃO)

Elementos	UNIFEV	FAI	UNICASTELO	FUNEC
Biblioteca	6.200 livros	2.150 livros	2.536 livros	200 livros
Laboratório de Informática	150 micros	150 micros	50 micros	40 micros
Rec. Audiovisuais (TV, Vídeo, Retroprojeto, Data-Show, Caixa Som e Microfones)	93	28	32	107

FONTE: QUESTIONÁRIO.

Observa-se que a quantidade de livros mencionada é exclusivamente do curso de Administração e os demais elementos comuns a todos os demais cursos das IES.

A UNIFEV de Votuporanga possui uma estrutura física mais adequada e melhor equipada em relação as demais IES, principalmente a Biblioteca é considerada referência regional.

c) Corpo Docente: A titulação dos professores e o regime de trabalho são as principais variáveis que o MEC – INEP valoriza em relação ao corpo docente das IES estudadas. A Tabela 18 demonstra o seu perfil.

TABELA 18 – TITULAÇÃO CORPO DOCENTE

Titulação	UNIFEV	UNICASTELO	FAI	FUNEC
Graduação	0	01	0	0
Especialização	15	11	16	13
Mestrado	08	08	05	07
Doutorado	0	01	02	01
Total	23	21	23	21

FONTE: QUESTIONÁRIO.

As IES estão basicamente equiparadas em relação a titulação do corpo docente e na quantidade de professores para curso de Administração. Os professores com doutorado são os mais difíceis de encontrar, segundo todos os coordenadores de curso entrevistado.

- d) Estágio Supervisionado: Das quatro IES estudadas, apenas a FUNEC de Santa Fé do Sul não tem plenamente desenvolvido o departamento de Estágio Supervisionado e convênios com empresas. Segundo o coordenador do curso, o departamento de Estágio ainda não foi ativado porque o curso só tem três anos de existência e garantiu que o mesmo será ativado a partir de 2004. As demais IES estudadas possuem coordenadores e orientadores de Estágio Supervisionado e mantêm convênios com inúmeras empresas das cidades e micro-regiões para o desenvolvimento efetivo do estágio.
- e) Empresa Júnior: O Quadro 8 destaca a existência ou não da E.J nas IES, se estão em pleno funcionamento e quantos projetos executados.

TABELA 19 – O PERFIL DA EMPRESA JÚNIOR

IES	Possui E.J	Em Atividade	Desativada	Projetos
UNIFEV	X		X	2
UNICASTELO	X	X		8
FAI	X	X		12
FUNEC				

FONTE: QUESTIONÁRIO.

Observa-se que a FUNEC de Santa Fé do Sul é a única das quatro IES estudadas que não possui Empresa Júnior. O coordenador do curso salientou que todo o projeto da Empresa Júnior já está montado e que junto com o estágio será implantado em 2004.

4. Preço

Em relação a preço essas IES são pouco diferentes, conforme demonstra a Tabela 20.

TABELA 20 – PREÇO DA MENSALIDADE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

IES	Preço da Mensalidade
UNIFEV	R\$ 224,00
UNICASTELO	R\$ 275,00
FAI	R\$ 290,00
FUNEC	R\$ 228,00

FONTE: QUESTIONÁRIO.

Desta maneira, observa-se que o valor das mensalidades do curso de Administração nessa região são próximos, com pouca variação.

Classificação: Diante de um cenário competitivo onde a publicidade é agressiva, a relação candidato-vaga na maioria das vezes não seleciona com eficiência, os indicadores de um modo geral são parecidos e os preços tem variação mínima, a Rivalidade Entre os Concorrentes é Forte.

4.5. ESTRATÉGIAS COMPETITIVAS

Para identificação das estratégias competitivas defensivas à indústria, primeiramente elenca-se as forças concorrenciais que exercem uma Forte influência, depois analisa-se as causas estudadas e a partir disso define-se as estratégias.

Desta maneira a Tabela 21 ilustra as forças concorrenciais destacando em negrito aquelas com Forte influência concorrencial.

Observa-se que, das cinco forças pesquisadas, somente três exercem uma Forte influência na conjuntura concorrencial, portanto, são contra essas forças

de Forte influência que devem-se definir estratégias competitivas, para defender a indústria e obter vantagem competitiva.

TABELA 21 – GRAU DE INFLUÊNCIA DAS FORÇAS CONCORRENCIAIS

Forças Concorrenciais	Grau de Influência
A Ameaça de Novos Entrantes	FORTE
O Poder de Negociação dos Fornecedores	FRACA
O Poder de Negociação dos Clientes	FORTE
A Pressão dos Produtos Substitutos	FRACA
A Rivalidade Entre os Concorrentes	FORTE

FONTE: PESQUISA DOCUMENTAL E QUESTIONÁRIO

As forças concorrenciais de Fraca influência não oferecem momentaneamente perigo ao cenário concorrencial.

A principal estratégia competitiva para essa indústria defender-se principalmente das três forças concorrenciais de Forte influência, é: a diferenciação através do desenvolvimento da excelência na qualidade de cursos. Com a prática efetiva dessa estratégia competitiva, a *Ameaça de Novos Entrantes*, bem como o *Poder de Negociação dos Clientes* e a *Rivalidade Entre os Concorrentes* naturalmente tendem a minimizar o seu grau de influência e fortalecer a capacidade competitiva da indústria.

Para o desenvolvimento da excelência na qualidade de cursos, que é a estratégia proposta, as IES dessa indústria devem adotar um eficiente processo seletivo, capaz de verdadeiramente selecionar os alunos, atender plenamente as exigências do MEC e ainda oferecer mais, possibilitando aos alunos laboratórios de última geração com atualização permanente, biblioteca com acervo atualizado, suficiente e disponibilizado para toda comunidade acadêmica, salas de aula equipadas com os mais modernos recursos pedagógicos, além de carteiras ergonomicamente desenvolvidas para o aluno e um espaço físico adequado e devidamente climatizado. O corpo docente

deve ser do mais alto nível profissional e intelectual possível, com um regime de horas eficiente para produção científica e alavancagem regional, Empresa Júnior atuante e eficaz, estágio supervisionado com convênios exclusivos e competentes para inserir o aluno no mercado profissional, projeto pedagógico robusto e adequado para a realidade local e nota “A” no Provão do MEC-INEP.

Desta maneira, em relação a *Ameaça de Novos Entrantes*, a estratégia proposta inibe relativamente essa força, pois um novo entrante nessa indústria para obter condições competitivas, precisaria oferecer uma estrutura física, pedagógica e administrativa dispendiosa, além de concorrer com IES que já acumulam um significativo conhecimento da área.

Em relação ao *Poder de Negociação dos Alunos*, a estratégia proposta ajudaria significativamente na diminuição da evasão estudantil e na flexibilidade de pagamento dos discentes, pois com um processo seletivo eficaz, alto nível de qualidade no curso e nota “A” no Provão, a população acadêmica dessa indústria estaria muito bem servida e através desta estratégia inverteria-se os papéis entre as IES e os alunos, tornando as IES muito mais concorridas pelos alunos e exigindo deles uma dedicação ímpar para atender todas as implicações de qualidade do curso. Desta maneira os alunos teriam mais respeito, preferência pelas IES, reduzindo significativamente o seu poder de negociação.

Em relação a *Rivalidade Entre os Concorrentes*, a estratégia identificada transforma radicalmente a estrutura concorrencial entre as IES. Com a excelência na qualidade de cursos, a preferência dos alunos dessa e de outras regiões aumentam e logo geram maior concorrência no vestibular das IES, elevando substancialmente a relação Candidato-Vaga e desta maneira conseguem efetuar um processo seletivo mais eficiente e verdadeiramente selecionador, não precisando mais disputar alunos com mensagens publicitárias agressivas e apelativas na mídia, com preços menores e sem critério de seleção. A estrutura de excelência na qualidade gera credibilidade, confiança e orgulho de toda a sociedade organizada e destaca toda essa indústria das IES como referência nacional nesse setor.

Em relação ao *Poder de Negociação dos Professores*, que já é fraco, observa-se que com aplicação da estratégia proposta, ocorreria um aumento na concorrência entre os professores para trabalhar nessas IES e desta maneira, diminuiria ainda mais o seu poder de barganha. Em relação a *Pressão dos Produtos Substitutos*, a estratégia inibiria ainda mais essa força concorrencial, diminuindo seus riscos e conseqüências.

5. CONCLUSÕES

Com base na análise empreendida, observa-se o perfil da estrutura competitiva das IES da Região de São José do Rio Preto, bem como as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos, a concorrência entre as IES, além das peculiaridades individuais de cada uma delas. Dentro desse contexto, este trabalho buscou propor caminhos estratégicos capazes de driblar as forças concorrenciais da indústria e maximizar a vantagem competitiva.

Como se pode observar, as mudanças no cenário competitivo que trouxeram novos desafios começaram a ser desenhados firmemente a partir da nova LDB-96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que criou um novo paradigma educacional, flexibilizando radicalmente a entrada de novas IES pela iniciativa privada, gerando toda essa inflamação concorrencial. Observa-se também que neste momento o Estado assume que não quer monopolizar a educação superior no Brasil e, portanto enxerga as IES privadas como sendo verdadeiras parceiras para formação educacional do povo brasileiro. Essa nova visão governamental configurou um novo cenário competitivo, muito mais dinâmico e avassalador.

Diante desse contexto, este trabalho aplicou na indústria de IES da região de São José do Rio Preto, através de questionário e pesquisa documental, a metodologia de análise concorrencial de Porter (1986), mensurando as cinco forças, como sendo Forte, Média ou Fraca e a partir dessa análise identificou a principal estratégia competitiva que foi: a diferenciação através do desenvolvimento da excelência na qualidade de cursos. Com a aplicação efetiva dessa estratégia competitiva, naturalmente as forças concorrenciais reduzem, aumentando consideravelmente a vantagem competitiva dessa indústria.

Do ponto de vista competitivo das IESs, pode-se afirmar que a nota do Provão do MEC tornou-se um referencial autêntico de qualidade, classificando as IES a

partir do seu desempenho no Provão. Desta maneira a FAI-Jales que no curso de Administração desde 1998 consegue a nota “C” no Provão, é vista nessa região como a IES que possui melhor qualidade de curso, comparada as demais que não conseguem essa nota e por isso, atrai mais alunos e detém a maior relação candidato-vaga dessa indústria. A FAI-Jales, apesar de ser vista pela sociedade regional como a IES que tem melhor qualidade de curso, é a instituição que menos possui estrutura física, comparada a suas concorrentes.

Através do questionário aplicado aos coordenadores de curso das IES e conversas informais, observa-se que a nota do Provão da FAI-Jales causa um certo incômodo as demais IES, que de várias maneiras tentam, mesmo que sem sucesso, igualar ou superar essa nota poderosa para competitividade.

A UNIFEV de Votuporanga provavelmente seja a mais inconformada com a sua nota no Provão nos últimos anos, pois segundo o coordenador do curso de Administração, não medem esforços para atender satisfatoriamente todas as exigências do MEC-INEP e até agora não conseguiram nenhum resultado positivo. Desta maneira, em relação a competitividade, não adianta muito a IES possuir farta estrutura física e pedagógica, como é o caso da UNIFEV e não conseguir nota no Provão.

Diante desse impasse, como sugestão para continuidade desse estudo, observa-se a necessidade de encontrar respostas em relação a eficácia do Provão, ou em outras palavras, até que ponto a nota do Provão é sinônimo de qualidade de ensino ou de curso? Essa abordagem científica traria muitas contribuições importantes, que unidas a esse trabalho poderia ajudar a identificar novas alternativas de qualidade de curso e posturas concorrenciais. Uma outra sugestão de continuidade desse estudo seria a definição de um padrão de qualidade para IES, baseado em ferramentas e conceitos da qualidade, considerando a realidade educacional brasileira. Certamente um arcabouço de normas e procedimentos de qualidade para IES, considerando as variáveis do mercado educacional e suas implicações, em muito contribuiria para o desenvolvimento nesse setor.

Em relação a essa indústria estudada, conseguir defender-se das cinco forças concorrenciais, observa-se que a principal estratégia competitiva proposta nesse trabalho, agrega valor ao produto, nivelando por cima a excelência da qualidade e ao mesmo tempo contribui fortemente para o desenvolvimento eficaz do ensino superior brasileiro.

Tendo em vista a análise empreendida e suas contribuições apresentadas, conclui-se que o objetivo de identificar e analisar estratégias competitivas para IES da região de São José do Rio Preto foi plenamente atingido e que a metodologia de análise de Porter (1986) foi uma boa referência básica para elaboração desse estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de, et al. O Que Podemos Aprender Com os Cursos 5A. Makron Books – São Paulo – SP, 2001.

ANDREWS, Kenneth R. The concept of corporate strategy. Homewood-USA: Dow Jones - Irwin, 1971.

ANSOFF, H. Igor. A Nova Estratégia Empresarial. Tradução: Antônio Zoratto Sanvicente; revisão técnica: Eduardo Vasconcellos e Jacques Marcovitch. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.

ANSOFF, H. Igor. MCDONNELL, Edward J. Implantando a administração estratégica. Trad. Antônio Zoratto Sanvicente, Guilherme Ary Plonky. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1993.

BALZAN, Newton Cesar, e DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional, São Paulo: Cortez, 1995.

BITTAR, Mariluce. Metodologia de pesquisa. Campo Grande: UCDB, 2000.

BOMFIM, José Borges Filho. Mudanças na Estrutura Competitiva de Instituições de Ensino Superior do Oeste Paranaense no Período de 1986 a 2000. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UFSC, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/> Acesso em: 10 jun.2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001.

BRASIL. Exame Nacional de Cursos: Relatório-Síntese 2002 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2002.

CARDIM, Paulo Antônio Gomes. O Que Envolve a Gestão Universitária em Tempos de Mudança, 2000. Artigo eletrônico disponível no site: www.aomestrecocarinho.com.br acessado em 14/02/2003.

DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1992.

Drucker, Peter F. Administrando em Tempos de Grandes Mudanças, São Paulo: Pioneira: Publifolha, 1999.

Drucker, Peter F. Administrando para o Futuro: os Anos 90 e a Virada do Século. São Paulo: 1992.

DURHAM, Eunice R. e SCHWARTZMAN, Simon. Avaliação do Ensino Superior. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

FÁVERO, Osmar (org.) et all. A Educação nas Constituições Brasileiras 1923-1988. Campinas-SP: Autores e Associados, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4.ed. São Paulo : Atlas, 1995.

HAMEL,G., PRAHALAD, C.K. Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HOFER, C. W. e SCHENDEL, D. Strategy Formulation: Analytical concepts, West Publishing Company, 1978.

MACHADO, Nelson Santos. Os Relacionamentos entre Estrutura, Poder e Estratégias nas Organizações: O Caso da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Projeto de Tese de Doutorado, Florianópolis: UFSC, 1999.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. e LAMPEL, J. Safári de Estratégia – Um Roteiro pela Selva. Editora Bookman, 2000.

MINTZBERG, Henry. e QUINN, James Brian. O Processo da Estratégia. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 1992.

MONTEIRO, Carlos. Universidades Corporativas e Universidades Tradicionais: A Migração de Créditos. Artigo on-line publicado no site: institutomvc.com.br. Pesquisado em 16/01/2003.

NOGUEIRA, O. Pesquisa Social: Introdução as suas técnicas. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

OLIVEIRA, Djalma P. R. Estratégia Empresarial e Vantagem Competitiva: Como Estabelecer, Implementar e Avaliar. São Paulo: Atlas, 2001.

PANKAJ. Gemawat A . Estratégia e o Cenário dos Negócios: Textos e Casos. Porto Alegre: Bookman, 2000.

PASCALE, Richard Tanner e ATHOS, Anthony G. As artes gerenciais japonesas: métodos e sistemas dos executivos japoneses adaptados à realidade ocidental. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 1982, 248 p.

Pesquisas Educacionais. Censo 2001. Brasília: MEC: INEP: SEEC: DAES, 2002. Site: www.inep.gov.br acessado em 11 de dezembro de 2002 e www.mec.gov.br acessado em 11 de dezembro de 2002

PORTER, Michael E. Estratégia Competitiva. Técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 7. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PORTER, Michael E. Vantagem Competitiva: Criando e Sustentando um Desempenho Superior. Rio de Janeiro : Campus, 1992

QUINN, James B. Intelligent Enterprise. New York : The Free Press, 1992.

RICHARDSON, Jarry Roberto. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SARDINHA, Diamantino Augusto Neto e et. al. Três Correntes de Planejamento Estratégico: Uma Revisão Crítica. Revista Administração On Line [on line].

FECAP. Volume 2 – Número 1 (Jan/Fev/Mar–2001). Disponível em http://www.fecap.br/adm_onlne/. Acesso em 20/01/2003.

SCHWARTZMAN, S. "Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education." *Higher Education* 17. 1. 99-119. 1988. (Traduzido – site: www.publicac.htmlpublicac.html), pesquisado em 21/01/2003.

SCHWARTZMAN, Simon e SCHWARTZMAN, Jacques. O Ensino Superior Privado Como Setor Econômico. Artigo BNDES de Agosto/2002.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. E. *Administração*. Rio de Janeiro : Prentice Hall, 1995.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TIFFANY, Paul; PETERSON, Steven D. *Planejamento Estratégico - série para Dummies*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

TRAMONTIN, Raulino. Ensino Superior uma Agenda para Repensar seu Desenvolvimento. Artigo Publicado na série *Textos para Discussão* nº 388 do IPEA. Outubro/1995.

TRIVINÕS, A N. S. *Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos – 2.ed. – Porto Alegre* : Bookman, 2001.

ZACARELLI, S. B.,. *Estratégia e Sucesso nas Empresas*. Editora Saraiva, 2000.

Leitura Geral

Anais do III Forum Nacional : Ensino Superior Particular Brasileiro e os Desafios da Expansão do Ensino Superior, SEMESP, Rio de Janeiro, 2002.

ABMES e FUNADESP, Políticas Públicas de Educação Superior : Desafios e propostas , Brasília 2002.

ANEXO I – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

1. A IES tem algum estudo de demanda que retrata a abrangência do mercado?

() Sim () Não

Comentários: _____

Há quanto tempo a IES está no mercado? _____ anos.

2. Há quanto tempo o curso de Administração está atuando nesse mercado? _____ anos.

3. Quantas turmas já se formaram? _____ turmas.

4. A IES oferece o acesso a internet aos alunos?

() Sim () Não

Comentários: _____

5. A IES possui laboratórios de multimídia (Vídeo – Conferência, Imagens simultâneas pela internet, aula Web)?

() Sim () Não

Comentários: _____

6. Os professores são filiados ao sindicato da categoria?

() Sim () Não

7. Os professores participam das reuniões e assembléias sindicais?

() Sim () Não

8. Em relação a encontrar professores na área, a IES tem:

- Facilidade na maioria da disciplinas
 Dificuldade na maioria das disciplinas

9. A IES oferece plano de carreira aos professores?

- Sim Não

Comentários: _____

10. Quantos professores trabalham no curso a mais de 04 anos?

_____ Professores

11. Como se dá o relacionamento entre os professores do curso?

- Bom Regular Ruim

12. A IES oferece cursos a Distância e On-Line?

- Sim Não

Comentários: _____

13. A IES oferece cursos Seqüenciais e Profissionalizantes?

- Sim Quais? _____
 Não

Comentários: _____

14. A IES possui ou desenvolve algum estudo sobre as novas tendências tecnológicas aplicadas ao processo ensino aprendizagem?

- Sim Qual? _____
 Não

Comentários: _____

15. Qual o número de alunos de cada série do curso de Administração?

Primeiro Ano _____ Segundo Ano _____

Terceiro Ano _____ Quarto Ano _____

16. Preencha o quadro a baixo respondendo:

ITENS	1999	2000	2001	2002
Vagas Oferecidas				
Relação Candidato/Vaga				
Número de Matrículas				

17. Qual é a média percentual de evasão dos alunos? _____

18. A IES tem algum estudo sobre as razões causadoras da evasão?

() Sim Qual? _____

() Não

Comentários: _____

19. No seu ponto de vista, os alunos tem várias opções de cursos semelhantes a este que você coordena?

() Sim () Não

20. No seu ponto de vista, o cliente formado nesta IES possui algum diferencial competitivo para o mercado em relação a outras IES? Qual? _____

21. A IES possui laboratório de Informática?

() Sim Quantos computadores? _____

() Não

22. Os computadores do laboratório acessam a internet?

() Sim () Não

23. Quantos livros da área de Administração tem na Biblioteca? _____

24. Os alunos podem fazer retirada de livros?

() Sim () Não

Comentários: _____

25. A IES tem e disponibiliza recursos audiovisuais como:

() Retroprojektor Quantos? _____

() Televisão Quantos? _____

() Vídeo Quantos? _____

() Data – Show Quantos? _____

() Caixa de Som Quantas? _____

() Microfone Quantos? _____

26. Quantos atendentes trabalham na secretaria? _____

27. Como você analisa e justifica a nota do provão? _____

28. Qual é o perfil da titulação do corpo docente de Administração?

Titulação	Quantidade Docentes
Graduação	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	
Total	

29. Qual é o regime de trabalho do corpo docente?

Regime	Quantidade Docentes
Docentes em tempo integral	
Docentes em tempo parcial	
Docentes horistas	
Total	

30. A IES possui Empresa Júnior em pleno funcionamento?

- () Sim Há quanto tempo? _____
 Quantos alunos participantes? _____
 Quantos projetos desenvolvidos? _____

Comentários: _____

() Não

31. Em relação ao Estágio Supervisionado, a IES:

Tem convênios com quantas empresas: _____

Quantos professores orientam estágio: _____

Comentários: _____

32. Quais meios de comunicação são utilizados para divulgação da IES e do Curso de Administração?

- () Rádio () Jornal () Out-Door () TV
 () Carro de Som () Panfletagem () Internet () Mala-Direta

Outros: _____

33. Existe algum estudo sobre o perfil sócio econômico do aluno de administração?

Sim Qual? _____

Não

34. A IES possui alguma pesquisa ou banco de dados referente a atuação e movimentos dos concorrentes?

Sim Não

Comentários: _____

35. Como é o seu relacionamento com os demais coordenadores de curso de Administração desta região?

Próximo Regular Distante

36. Você troca informações do curso de administração com os outros coordenadores desta região?

Sim, eventualmente Sim, freqüentemente Não

37. Qual é a estratégia competitiva desta IES para o curso de administração?
