

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSUÉ ALEXANDRE SANDER

CAPACIDADES DINÂMICAS, INTERPRETAÇÃO E LÓGICAS INSTITUCIONAIS:
UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

CURITIBA

2016

JOSUÉ ALEXANDRE SANDER

CAPACIDADES DINÂMICAS, INTERPRETAÇÃO E LÓGICAS INSTITUCIONAIS:
UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração, Área de concentração em Estratégia e Análise Organizacional, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana R. W. Takahashi

CURITIBA


2016

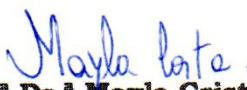
TERMO DE APROVAÇÃO

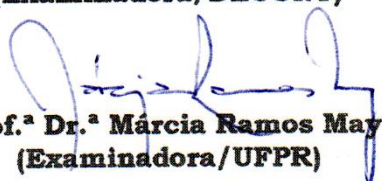
Josué Alexandre Sander

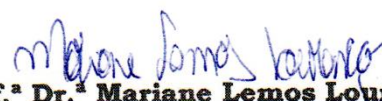
**“CAPACIDADES DINÂMICAS, INTERPRETAÇÃO E LÓGICAS
INSTITUCIONAIS: UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR”**

**TESE APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PELA
SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:**


Prof.ª Dr.ª Adriana Roseli Wunsch Takahashi
(Orientadora/UFPR)


Prof.ª Dr.ª Mayla Cristina Costa
(Examinadora/DECONT)


Prof.ª Dr.ª Márcia Ramos May
(Examinadora/UFPR)


Prof.ª Dr.ª Mariane Lemos Lourenço
(Examinadora/UFPR)


Prof.ª Dr.ª Dimaria Silva e Meirelles
(Examinadora/Mackenzie)

29 de março de 2016

À minha esposa Jackelini
Aos meus pais Remi e Lidia
À minha irmã Carla

Agradecimento

Agradeço a Deus, o Pai bondoso, o Deus de quem todos recebem ajuda! As impressões digitais de Deus estiveram presentes em toda a minha vida e de maneira mais intensa no processo de elaboração da tese.

A Jackelini, minha esposa fiel e companheira, pela compreensão da ausência e pelo apoio incondicional.

Aos meus pais Remi e Lidia, pelo incentivo que sempre tive para seguir os estudos.

A irmã Carla e ao cunhado Rafael pelo carinho e incentivo.

A professora orientadora Adriana R. W. Takahashi pela constante disponibilidade e auxílio nos diversos momentos de dúvidas e dificuldades. Ao longo da jornada foi uma fonte de inspiração e exemplo pela sua dedicação e comprometimento com a construção do conhecimento científico.

As professoras Dimária Meirelles e Natália Rese, e ao professor Edson Guarido Filho por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e apontar reflexões fundamentais para a melhoria do modelo teórico da tese.

As professoras Dimária Meirelles, Márcia May, Mairane Lourenço e Mayla Costa por aceitarem o convite para participar da banca de defesa de tese.

A Universidade Alfa e todos os seus colaboradores que gentilmente me acolheram e apresentaram as informações solicitadas no processo da pesquisa.

Ao UniBrasil, agradeço a acolhida que tive pelos colegas professores, colaboradores e direção que auxiliaram a conciliar as atividades profissionais com o desenvolvimento da tese. Obrigado a prof. Lilian, prof. Valter, Juliana e Karla.

Ao colega Claudio Skora, pelo apoio constante nas atividades da coordenação e pelos diálogos sobre a tese que ajudaram a minha compreensão sobre o tema.

Aos colegas de grupo de pesquisa Carla, Flávio, Marcos, Janete, Paula, Mônica e Luciana, por tornarem a caminhada mais leve.

A Simone e as conversas e cafezinhos que foram fundamentais para o andamento da tese. Ao Ronei que mesmo distante sempre esteve presente para um bom debate. Ao Luciano, Larissa, Andréa, Thiago, Nicole pela companhia em toda trajetória.

Enfim a todos os amigos, os quais nunca me faltaram tanto nos momentos de angústia e aflição, quanto nos momentos de alegria.

*Muitas vezes ficamos aflitos,
mas não somos derrotados.
Algumas vezes ficamos em dúvida,
mas nunca ficamos desesperados.
Temos muitos inimigos,
mas nunca nos falta um amigo.*

(Apóstolo Paulo, Segunda epístola aos Coríntios 4.8-9)

RESUMO

Esta tese analisou como ocorreu o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da influência das lógicas institucionais sobre a decisão (*seize*) e a ação (reconfiguração) dos gestores de uma instituição de ensino superior considerando a interpretação (*sense*) dos eventos. Para alcançar o objetivo foi proposta a integração entre a abordagem das capacidades dinâmicas, oriunda da Teoria Baseada em Recursos, com conceitos da Teoria Institucional, especificamente sobre interpretação e lógicas institucionais. O campo escolhido para conduzir a pesquisa foi o de ensino superior brasileiro, porque tem passado por intensas transformações nas últimas décadas, como: o crescimento de matrículas; aumento de instituições de ensino superior; mudanças legislativas; acirramento concorrencial. Inicialmente foi realizada a análise do campo da educação superior brasileira, na qual foram identificadas as mudanças regulativas, de políticas públicas e concorrenciais. Na análise do campo identificou-se a presença de três lógicas principais: estado, comunidade e mercado, e apresentou-se um arquétipo de uma instituição de ensino superior orientada por cada uma destas lógicas. A seguir foi realizado um estudo de caso único em uma instituição de ensino superior que apresentava previamente indícios de capacidades dinâmicas. Os dados foram coletados por entrevistas e documentos: públicos ou da organização. Foi realizada análise de conteúdo com base em categorias previamente identificadas na literatura. No caso da Universidade Alfa foram identificados três eventos críticos nos quais ocorreram renovação de recursos. A análise dos eventos identificou a presença dos grupos de atividades das capacidades dinâmicas relacionadas ao monitoramento de mudanças ambientais, apropriação de oportunidades identificadas e reconfiguração dos recursos organizacionais e que estas atividades ocorreram de maneira recorrente. Com base na análise do caso é possível afirmar que a organização detém capacidades dinâmicas e que estas auxiliaram o seu processo de renovação de recursos. Identificou-se que as atividades de monitoração estão relacionadas tanto com a avaliação presciente do ambiente quanto com as atividades analíticas de monitoramento da realidade atual. Na universidade analisada as capacidades dinâmicas estão relacionadas com: a) ingresso em novas modalidades de ensino; b) renovação do processo pedagógico; c) busca por novas fontes de receitas. Identificou-se a correspondência entre oportunidade identificada e recursos organizacionais como precursora da atividade de apropriação. O caso evidencia que a existência de capacidades dinâmicas não está relacionada somente com resultados financeiros positivos. O esquema interpretativo atual dos gestores da Universidade Alfa é híbrido, sendo composto por atributos das lógicas de mercado e de comunidade. Também foi descrita a relação da influência das lógicas institucionais sobre as atividades das capacidades dinâmicas, evidenciando que cada lógica institucional pode indicar um curso de ação distinto para a organização.

Palavras-chave: capacidades dinâmicas; lógicas institucionais; interpretação; instituição de ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation analyzed how occur the process of development of dynamic capabilities from influence of institutional logics on seize and reconfiguring of managers of a high education institution, considering the sense of events. To achieve the goal was proposed an integration between dynamic capabilities, which is originated in resource based theory, and institutional theory, specifically the concepts of institutional logics and interpretative schemas. The field to research was the high education in Brazil because it has passed by intense transformation in the last decade such as: the rise of enrolment, the increase in the number of high education institutions, legal changes, the increase competition. Initially, we analyzed the industry of high education in Brazil, identifying the changes in regulation, governmental policies and competition. In the analyze of industry, we identified the existence of three logics - state, community and market and proposed an organizational archetypal derived of each logic. After, we conducted a single case study in a high education institution that showed previously indicatives of dynamic capabilities. The data was collected with interviews and documents, which are public or confidential. To analyze the data, we used the content analysis with categories identified in literature review. In the case of Alfa University was identified three critical events in which occurred the resource renovation. The analyze of events showed the presence of activities of dynamic capabilities related to sense of environmental changes, seize the opportunities identified and reconfiguring organizational resources and that such activities happen recurrently. Basing in the analyses, it is possible to affirm that the organization have dynamic capabilities and these help the organizational process of resource renovation. We identified that the activities of sense are related not only with the evaluation of environment but also with the development of analytical activities of reality monitoring. In Alpha University, the dynamic capabilities are related to: a) getting in new forms of education, b) renovation of pedagogical process, c) searching new funding forms. In addition, we identified a correspondence between opportunities and organizational resources as the starting point of seize activities. The case evidence that the existence of capacities dynamics is not related only with positive financial results. The current interpretive schema of managers of Alfa University is hybrid composed of market logic and community logic. Finally, we described the relation between institutional logics and the activities of cd, showing that each institutional logic can indicate different actions to organization.

Keywords: dynamic capabilities; institutional logics; interpretative schemas; high education institution

LISTA DE SIGLAS

ABMES – Associação Brasileiras de Mantenedoras de Instituições de Ensino Superior

ABRUC – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CST – Cursos Superiores de Tecnologia

EAD – Ensino a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES – Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior

IDD – Índice de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IGC – Índice Geral de Cursos

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROIES – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das
Instituições de Ensino Superior

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA | 17 |
| 1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA | 17 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-PRÁTICA | 18 |
| 1.4 ESTRUTURA DA TESE | 21 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 2.1 CAPACIDADES DINÂMICAS..... | 23 |
| 2.1.1 Origens do conceito de capacidades dinâmicas..... | 23 |
| 2.1.2 O desenvolvimento da abordagem das capacidades dinâmicas | 27 |
| 2.1.3 Lacunas e desafios nos estudos de capacidades dinâmicas..... | 42 |
| 2.2 INTERPRETAÇÃO..... | 46 |
| 2.3 LÓGICAS INSTITUCIONAIS..... | 56 |
| 2.3.1 Análise empírica de lógicas institucionais..... | 62 |
| 2.4 SÍNTESE DOS CONCEITOS E MODELO PROPOSTO | 68 |
| 3 METODOLOGIA | 72 |
| 3.1 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA..... | 72 |
| 3.2 DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA E PERCURSO EMPÍRICO..... | 73 |
| 3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA..... | 76 |
| 3.3.1 Dados: coleta e análise | 78 |
| 3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA | 87 |
| 3.5 REFLEXÕES METODOLÓGICAS | 88 |
| 4 O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 89 |
| 4.1 MUDANÇAS REGULATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 93 |
| 4.1.1 Organização acadêmica e administrativa..... | 97 |
| 4.1.2 Regulação, supervisão e avaliação | 101 |
| 4.1.2.1 O “Exame Nacional de Cursos” / Provão de 1996..... | 102 |
| 4.1.2.2 O “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) de 2004 | 104 |
| 4.1.3 Políticas Públicas | 111 |
| 4.1.3.1 PROUNI – Programa Universidade para Todos | 112 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.3.2 FIES – Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior..... | 114 |
| 4.1.3.3 PROIES - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior | 119 |
| 4.2 MUDANÇAS CONCORRENCIAIS | 120 |
| 4.2.1 A consolidação do setor | 135 |
| 4.3 ARQUÉTIPOS DE INSITUITÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SEGUNDO AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 139 |
| 4.3.1 A lógica de estado..... | 141 |
| 4.3.2 A lógica de comunidade | 143 |
| 4.3.3 A lógica de mercado..... | 147 |
| 4.3.4 Síntese dos arquétipos de Instituições de Ensino Superior segundo as lógicas institucionais e suas mudanças..... | 154 |
| 5 A UNIVERSIDADE ALFA – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 162 |
| 5.1 A HISTÓRIA UNIVERSIDADE ALFA | 162 |
| 5.1.1 A Universidade Alfa como organização híbrida | 172 |
| 5.2 INTERPRETAÇÃO E CAPACIDADES NOS EVENTOS CRÍTICOS NA UNIVERSIDADE ALFA | 189 |
| 5.2.1 O ensino a distância..... | 190 |
| 5.2.2 O PROIES..... | 219 |
| 5.2.3 A reorganização do processo pedagógico - AlfaVirtual | 228 |
| 5.3 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DINÂMICAS..... | 234 |
| 5.4 INTERPRETAÇÃO E LÓGICAS INSTITUCIONAIS NAS CAPACIDADES DINÂMICAS | 249 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 258 |
| 6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E TEÓRICO-EMPÍRICAS | 260 |
| 6.2 PESQUISAS FUTURAS..... | 263 |
| REFERÊNCIAS | 266 |
| APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA | 283 |
| APÊNDICE 2 – FONTE DAS EVIDÊNCIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DOS DADOS..... | 287 |
| APÊNDICE 3 – BASE DE DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONSULTADAS | 291 |

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas o campo de estudos da estratégia busca compreender como as organizações se comportam e porque estas diferem entre si. No desenvolvimento desse campo de estudos, algumas teorias focaram mais os aspectos ambientais (e.g. estratégia de posicionamento de Porter) ou aspectos organizacionais (e.g. teoria baseada em recursos). Percebendo que o ambiente no qual as organizações estão inseridas tornava-se cada dia mais dinâmico, os pesquisadores Teece et al. (1997) apontaram a relevância de analisar a capacidade da organização em renovar os seus ativos (tangíveis e intangíveis) com o intuito de se adaptarem ou promoverem mudanças no ambiente com o qual interagem. Com este objetivo, os autores desenvolveram o conceito de capacidades dinâmicas para analisar a capacidade da organização de renovar os seus recursos e competências e, assim, manter-se ajustada às mudanças do ambiente (ou criar mudanças).

Mudanças recentes em setores até então estáveis, como a entrada do aplicativo *Uber* no setor de táxis e do *Airbnb* no setor hoteleiro, evidenciam que as mudanças ambientais são cada vez mais uma constante na gestão organizacional. No trabalho seminal sobre a abordagem, os autores definiram capacidades dinâmicas como: "habilidade em integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas em resposta a rápidas mudanças ambientais". (TEECE; et al., 1997, p. 516) e, a partir desse trabalho, diversos artigos teóricos e empíricos sobre o tema foram publicados nos principais periódicos de administração. (BARRETO, 2010; VOGEL; GÜTTEL, 2012; PETERAF et al., 2013; CARDOSO; KATO, 2015).

Essas diversas pesquisas teóricas e teórico-empíricas sobre o tema avançaram na compreensão de que as capacidades dinâmicas da organização são compostas por grupos de atividades, processos específicos ou dimensões, como demonstram os trabalhos de Pavlou e El Sawy (2011), Teece (2009, 2014a) e Wilden et al. (2013). Teece (2014a) propôs que elas podem ser desagregadas, para fins analíticos, em três capacidades organizacionais: monitorar o ambiente (*sensing*), capturar as oportunidades (*seizing*) e reconfigurar os ativos (*reconfiguring*).

Apesar dos avanços sobre o tema, algumas lacunas permanecem em aberto, sendo uma delas a de como os gestores interpretam os recursos organizacionais e o ambiente no processo das capacidades dinâmicas, o que é possível perceber no

estudo de caso sobre a Smith Corona elaborado por Danneels (2010). Em sua pesquisa, o autor identifica a existência de uma competência organizacional que permite a montagem mecânica de equipamentos manufaturados similares à máquina de escrever (a qual não foi considerada pelos gestores), porém a organização não detinha as competências suficientes para o desenvolvimento de computadores, curso de ação escolhido pela organização. Os gestores perceberam apenas os recursos de marca e rede de consumidores como possíveis de renovação para adaptação ao novo contexto. Esse caso demonstra que é preciso compreender elementos que afetam a percepção dos gestores durante o processo das capacidades dinâmicas.

A interpretação dos gestores não envolve apenas a análise dos recursos organizacionais, ela também atua na compreensão do ambiente no qual estão inseridas e suas mudanças. Tanto Adner e Helfat (2003) quanto Ambrosini e Bowman (2009) ressaltam que a maneira como os gestores interpretam o ambiente norteia as suas decisões estratégicas e ações. De maneira semelhante Marquis e Lounsbury (2007a) afirmam que as oportunidades de empreender não são identificadas objetivamente, mas estão enraizadas no processo interpretativo dos atores. Assim, é necessário compreender como ocorre o processo de leitura e análise do ambiente pela organização no momento da identificação de ameaça ou de oportunidade, que vai impactar na decisão sobre aproveitar ou não a oportunidade, e como aproveitá-la.

Todavia o tema de como algumas organizações, por meio da interpretação dos gestores, conseguem se ajustar às mudanças ambientais, enquanto outras organizações não, já estava presente na literatura em outras perspectivas teóricas. Um exemplo disso é o trabalho de Barr et al. (1992, p. 15) que buscou responder à seguinte questão “Por que algumas empresas são capazes de se ajustar à evolução das circunstâncias, enquanto outras não respondem às mudanças ambientais que ameaçam a sua viabilidade a longo prazo?”. Os autores adotaram uma perspectiva de estudos sociológicos para responder a essa questão e enfatizaram que a percepção dos gestores em relação ao ambiente e os seus esquemas interpretativos são fundamentais para compreender o processo de renovação organizacional. Assim os autores propõem que a renovação organizacional em resposta a mudança ambiental exige que os gestores mudem seus modelos mentais e que atrasos neste processo de mudança estão associados com o declínio organizacional. Nesse ponto a literatura sobre interpretação se encontra com a de capacidades dinâmicas, uma

vez que a essência deste último conceito é justamente a renovação organizacional (de competências externas e internas segundo conceito seminal de Teece et al. 1997).

A interpretação, ou esquemas interpretativos (GIDDENS, 2009), é uma categoria de análise bastante explorada nos estudos de organização e estratégia baseados na Teoria Institucional. Assim, o diálogo com outras teorias que analisam a estratégia organizacional e a sua relação com o ambiente considerando a interpretação dos atores organizacionais pode ser utilizado para superar as lacunas apontadas na abordagem das capacidades dinâmicas, uma vez que o conceito advém de uma literatura predominantemente econômica e estática (muito embora tenha sido modificado neste sentido ao longo do tempo). Esse diálogo é incentivado por Teece (2009) ao descrever as capacidades dinâmicas como uma abordagem integradora no sentido de abarcar contribuições de diversas teorias. A construção de pontes teóricas com os estudos sobre as capacidades dinâmicas é proposta por Greenwood et al. (2008a) como um dos caminhos de pesquisas futuras para a Teoria Institucional.

Neste trabalho propõe-se olhar a abordagem das capacidades dinâmicas, que possui forte relação com a Teoria Baseada em Recursos (TBR) utilizando conceitos da Teoria Institucional, especialmente com os estudos sobre interpretação e lógica institucional. Ressalta-se que a interação entre a TBR (um dos pilares da construção da abordagem das capacidades dinâmicas) e a Teoria Institucional já foi proposta por outros autores, como no caso de Oliver (1997) ao construir um modelo de vantagem competitiva sustentável. Nesse trabalho a TBR é utilizada para identificar os recursos que foram reconfigurados na organização, enquanto que a Teoria Institucional auxilia a compreender como ocorreu o processo de identificação de oportunidade e de sua apropriação, mediante sua interação com o ambiente.

Dentre as formas de analisar a relação entre capacidades dinâmicas e o ambiente, dois conceitos são particularmente relevantes na Teoria Institucional. Um deles é a interpretação, já mencionada, e o outro é o de Lógica Institucional. Recentemente Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012) desenvolveram um modelo para descrever os microfundamentos da lógica institucional. Esse modelo apresenta a interação entre os níveis macro e micro, incluindo elementos descritos como 'foco de atenção' que afetam a maneira como a organização interpreta o ambiente e as lógicas institucionais, bem como elementos do processo pelo qual os recursos são renovados. A análise da contribuição desses elementos para preencher as lacunas identificadas nos estudos sobre as capacidades dinâmicas serviu como fundamento para a

construção do modelo proposto na tese, dada a relevância em compreender o papel da interpretação no processo de renovação organizacional.

Assim, este trabalho se propôs a investigar empiricamente como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas considerando a interpretação dos atores nas atividades de monitorar o ambiente, capturar a oportunidade e reconfigurar recursos para explorá-las e sustentá-las, considerando as lógicas institucionais. Os estudos teórico-empíricos sobre o tema estudado têm privilegiado as indústrias, prioritariamente de grande porte. (HARRELD ET AL., 2007; SAMBHARYA; LEE, 2014; SHUEN ET AL., 2014), sendo poucas as pesquisas realizadas abordando o assunto no setor de serviços, o que se exemplifica com o trabalho de Jantunen et al. (2012) e de Kindström et al. (2013). Para a realização desta pesquisa empírica foi necessário, então, identificar um setor que apresentasse indícios de dinamicidade e intensidade competitiva. Observou-se, assim, que uma área de serviços que tem sofrido diversas mudanças ambientais nos últimos anos é a do ensino superior, tornando-a, portanto, propícia para o presente estudo, o que justifica a escolha desse campo, pois envolve um ambiente institucional plural, composto por múltiplas lógicas institucionais, o que possibilita que as instituições de ensino superior¹ (IES) possam ser organizações híbridas.

O setor da educação superior no Brasil tem passado por intensas transformações nas últimas décadas, como as evidenciadas no relatório do “Censo de Educação Superior de 2013”, organizado pelo INEP (2013). A primeira mudança significativa é o crescimento de 367% no número de matriculados que passou de 1,54 milhões em 1992 para 7,31 milhões de alunos em 2011, sendo desses 5,37 milhões (74%) são matriculados no ensino superior privado. Também ocorreu uma maior concentração das matrículas no período noturno, passando de 57,6% do total em 2002 para 63,4% em 2011. Além disso, nos últimos anos cresceu o número de vagas ociosas em IES privadas, passando de 78 mil em 1995 para 1,17 milhão de vagas ociosas em 2013, representando 40% do total de vagas ofertadas.

Esses últimos anos também foram marcados pela entrada de grupos educacionais no mercado de capitais com a abertura do capital da Kroton (2007), da Estácio (2007), da Anima (2013) e da SER Educacional (2013). A participação de

¹ Por instituições de ensino superior entende-se universidades, centros universitários e faculdades, públicas ou privadas.

instituições de ensino na bolsa de valores e a entrada de outros grandes atores no setor impulsionaram a realização de fusões e aquisições de IES entre os anos de 2007 e 2013, as quais superaram o número de 130, conforme relatório da CM Consultoria (2014). Apesar do grande número de negócios, o setor ainda continua fragmentado e as doze maiores instituições com fins lucrativos detêm 39,3% da participação de mercado. (HOPER, 2014).

Outra mudança relevante no setor foi o recente crescimento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) ofertado pelo governo, que teve mais de 1,16 milhões de contratos formalizados entre 2010 e 2013, após as mudanças de regras elaboradas pelo governo e a redução dos juros de 6,5% para 3,5% ao ano (BRASIL, 2014). Esse crescimento levou a uma maior dependência das IES privadas, que agora sofrem com atrasos dos pagamentos efetuados pelo governo. (VIEIRA, 2015).

Na última década, também ocorreu, na educação superior o crescimento da modalidade de Ensino à Distância (EAD). Em 2002, existiam apenas 40.714 alunos matriculados nessa modalidade, o que representava 1,2% do total de matrículas naquele ano. Já em 2011, a proporção subiu para 10,8%, o que chega a 698.818 alunos matriculados. Outra mudança relevante no setor da educação superior foi o crescimento de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), também conhecidos como tecnólogos, sendo que as matrículas destes cursos passaram de 114 mil em 2003 para 947 mil em 2013, o que resulta em um aumento de 768%. (INEP, 2013).

Houve também uma mudança significativa com relação ao perfil do corpo docente que teve, nos últimos anos, um crescimento consistente do nível de formação tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas. Em 2002 existiam 227.844 docentes nas IES brasileiras, sendo que 55,6% deles eram mestres ou doutores. Em 2011 o número de professores nas IES subiu para 357.418, dos quais 68,3% são mestres ou doutores. Nas IES públicas, esse percentual passou de 64,9% para 80,3%, e nas IES privadas de 49,8% para 60,6%. (INEP, 2013).

Outro indicativo do aumento da concorrência (e do dinamismo) nesse âmbito é o desenvolvimento de pesquisas sobre a qualidade do serviço em IES visando melhorar a retenção dos alunos. (LOURENÇO; KNOP, 2011; SULTAN; WONG, 2013).

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que o setor da educação superior brasileira demonstra indícios de dinamismo e intensidade competitiva, o que tem demandado das IES movimentos de renovação estratégica e mudança organizacional, sendo esse campo, então, propício para o estudo das capacidades

dinâmicas de organizações que nele atuam. Isso posto, nas seções seguintes, são apresentados o problema e os objetivos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da influência das lógicas institucionais sobre a decisão (*seize*) e a ação (reconfiguração) dos gestores de Instituição de Ensino Superior no Brasil considerando a interpretação (*sense*) dos eventos?

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir deste problema desdobram-se os objetivos de pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da influência das lógicas institucionais sobre a decisão (*seize*) e a ação (reconfiguração) dos gestores de Instituições de Ensino Superior no Brasil considerando a interpretação (*sense*) dos eventos.

Objetivos específicos:

1. Contextualizar o campo da educação superior no Brasil, considerando as mudanças na legislação, nas políticas públicas e no ambiente concorrencial ao longo do tempo;
2. Mapear as lógicas institucionais existentes no campo da educação superior e suas mudanças ao longo do tempo;
3. Descrever como as mudanças no campo estudado constituíram-se em eventos críticos por meio da interpretação dos gestores de instituição de ensino superior no Brasil a partir das lógicas institucionais;
4. Analisar as atividades de monitoramento do ambiente (*sense*), apropriação de oportunidades (*seize*) e reconfiguração de recursos (reconfiguração) a partir de cada evento crítico selecionado;
5. Analisar como ocorreu o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da interpretação dos gestores na Instituição de Ensino

Superior selecionada, mediante as lógicas institucionais, a partir das mudanças ocorridas em todos os eventos.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-PRÁTICA

Apesar dos inúmeros avanços decorrentes das diversas pesquisas realizadas nos últimos anos, a abordagem das capacidades dinâmicas nas organizações pode ser considerada uma perspectiva em construção. (BARRETO, 2010; PETERAF ET AL., 2013). O presente trabalho visa contribuir com a construção desta perspectiva ao incluir elementos advindos de outras teorias para suprir as lacunas identificadas sobre o tema, neste caso, as categorias de interpretação e de lógica institucional oriundos da Teoria Institucional.

Para isso, a primeira contribuição é a de enfatizar o aspecto processual das capacidades dinâmicas e a sua relação com o nível organizacional. Conforme definido por Langley et al. (2013) os estudos sobre processos analisam as questões de como e porque as coisas emergem, desenvolvem, crescem ou terminam ao longo do tempo. A pesquisa baseada em processo analisa empiricamente a evolução de fenômenos e sua teorização incorpora como elemento explicativo o aspecto temporal.

Assim sendo, a renovação de recursos é um processo que depende de inúmeras etapas. Logo, a abordagem das capacidades dinâmicas, que visa estudar a renovação estratégica e organizacional para se ajustar às oportunidades ambientais percebidas, busca compreender uma série de processos ou etapas. O modelo apresentado por Teece (2009) apresenta três principais deles: monitorar (*sensing*), apropriar (*seizing*) e reconfigurar (*reconfiguring*). As capacidades dinâmicas só ocorrerão com a rotinização desses processos, o que se dá ao longo do tempo. Assim, observa-se a relevância de analisar o fenômeno a partir da perspectiva dos estudos processuais. (VAN DE VEN, 1992; LANGLEY, 1999, 2007; VAN DE VEN; POOLE, 2005).

Outra contribuição teórica do presente estudo está relacionada à compreensão de como os dirigentes das organizações interpretam o ambiente e mobilizam os recursos disponíveis. O modelo no qual Teece (2009, p. 49) desenvolveu os fundamentos das capacidades dinâmicas apresenta a capacidade de monitorar (*sensing*), que é definida como “sistema analítico (e capacidades individuais) para aprender e para perceber, filtrar, moldar e calibrar oportunidades”. Vale ressaltar que

o autor dinamiza seu conceito em relação à sua publicação de 1997, possibilitando estudá-lo tanto como processo quanto com outras contribuições teóricas e epistemológicas. Porém, ainda que o sistema analítico seja semelhante em duas organizações distintas, a interpretação que elas fazem do ambiente pode ser diferente, conforme mostra a pesquisa realizada por Hoffman e Ocasio (2001), na qual os autores enfatizam que os eventos não são percebidos de maneira igual por diferentes organizações. Assim, é preciso compreender como a organização interpreta o ambiente. Por isso o modelo teórico que analisa o processo das capacidades dinâmicas propõe a inclusão da categoria de análise “interpretação”. Essa inclusão também está alinhada com a recomendação de pesquisas futuras proposta por Adner e Helfat (2003). Estudos recentes, como o realizado por Jantunen et al. (2012) tem ressaltado o papel da cognição gerencial e da lógica dominante no processo de ajuste ao ambiente. Todavia essa relação não é explicitada com clareza, ressaltando a importância de analisar o papel da interpretação no processo de monitorar o ambiente e os recursos organizacionais.

Também é preciso compreender como a organização percebe os seus recursos, pois o estudo de caso desenvolvido por Danneels (2010) mostra que a percepção das oportunidades também é afetada pela leitura que a organização faz dos seus próprios recursos. Assim, a categoria interpretação no modelo teórico procura compreender simultaneamente como os gestores compreendem o ambiente e os seus recursos organizacionais. A inclusão dessa categoria no modelo tem como objetivo enfatizar que a interpretação do ambiente (e dos recursos organizacionais) ocorre de maneira intersubjetiva pelos diversos atores que realizam essa função na organização, sendo que um dos principais filtros nesse processo são os esquemas interpretativos (GIDDENS, 2009) dos decisores. Ao revisar diversos trabalhos sobre capacidades e cognição, Eggers e Kaplan (2013a) ressaltam que existe um conhecimento robusto sobre como as capacidades organizacionais afetam o desempenho e sobre como a interpretação do ambiente orienta as respostas organizacionais, porém esses conhecimentos são desenvolvidos em tópicos isolados, o primeiro nos estudos sobre a teoria baseada em recursos e o segundo em cognição gerencial. Os autores ressaltam a relevância de estudos empíricos que visem conciliar os temas de capacidades e interpretação em um mesmo modelo de análise.

Nesse sentido, o presente trabalho também colabora com a compreensão de como a interpretação e a ação é habilitada e restringida pelas lógicas institucionais presentes na organização, conforme recomendado por Thornton et al. (2012).

Outra contribuição desta pesquisa é a de auxiliar na reflexão sobre a operacionalização do conceito de capacidades dinâmicas em estudos empíricos. A dificuldade em realizar pesquisas empíricas pode justificar a predominância de trabalhos teóricos apontados no levantamento bibliográfico realizado por Barreto (2010). Vogel e Güttel (2013) indicam que a operacionalização dos microfundamentos é o tópico menos robusto na análise bibliográfica sobre a abordagem das capacidades dinâmicas. Algumas possibilidades para superar estas lacunas são o desenvolvimento de estudos longitudinais (e. g. Mahmood et al., 2011 e McKelvie e Davidsson, 2009) e a utilização de métodos qualitativos (e.g. Narayanan et al., 2009 e Danneels, 2010). A realização de estudos qualitativos é recomendada por Ambrosini e Bowman (2009) e Easterby-Smith et al. (2009), e a realização de estudos longitudinais é recomendada por Easterby-Smith et al. (2009) e Barreto (2010). Nesta pesquisa adota-se essas recomendações, muito embora a perspectiva temporal seja de aproximação longitudinal (NEUMAN, 1999). O estudo do setor da educação superior no Brasil segue a recomendação de Easterby-Smith et al. (2009) de realizar pesquisas sobre as capacidades dinâmicas em setores e países diferentes.

Como justificativa prática, a dinamicidade do ambiente atual reforça a importância de gestores compreenderem como ocorre o processo de identificação de mudanças ambientais e de renovação de recursos organizacionais. Assim, ao apresentar um modelo sobre como ocorre o processo das capacidades dinâmicas da organização, o presente trabalho visa auxiliar os gestores que atuam em níveis estratégicos a desenvolverem estratégias competitivas sustentáveis, especialmente os gestores que atuam no setor educacional, objeto de estudo desta tese.

O campo da educação superior brasileira tem enfrentado uma série de mudanças, com o crescimento do número de vagas ofertadas e da concorrência para a captação de alunos. Simultaneamente ocorre uma reconfiguração das lógicas institucionais presentes no campo. A mudança simultânea no ambiente concorrencial e institucional amplia a complexidade para a tomada de decisão dos gestores de IES sobre como renovar a organização. A compreensão das lógicas institucionais presentes no campo organizacional capacita ao gestor de identificar cursos de ações

possíveis para a renovação estratégica organizacional e evita que este adote comportamentos sem legitimidade no ambiente organizacional.

A pesquisa é relevante para aos gestores que atuam em ambientes em constante mudanças, compreenderem como as suas organizações estão imersas em um ambiente composto por múltiplas lógicas institucionais e que estas influenciam a percepção do ambiente e dos recursos organizacionais. Compreender esse processo poderá auxiliá-los na tomada de decisões mais assertivas. Outro aspecto relevante para os gestores é compreender como ocorrem as atividades de monitoração de oportunidades, a apropriação destas e a reconfiguração dos recursos organizacionais com o objetivo de gerar novos produtos e serviços alinhados com a oportunidade identificada.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em seis seções, a presente introdução, seguida do referencial teórico no qual é apresentado o estado da arte dos temas que fundamentam esta pesquisa, a saber, capacidades dinâmicas, interpretação e lógicas institucionais. Nas capacidades dinâmicas são apresentados a origem do conceito, o desenvolvimento da abordagem das capacidades dinâmicas e as lacunas e os desafios presentes nos estudos sobre o tema, apontando a necessidade de dialogar com outras teorias para solucioná-las. Na seção de interpretação são apresentados estudos que indicam sobre como ela pode ocorrer no processo das capacidades dinâmicas. A seguir, são apresentados os estudos sobre lógica institucional e exemplos de sua análise empírica destas. Por fim são apresentados o modelo analítico e a síntese dos conceitos utilizados na tese.

Na seção da metodologia são descritos os objetivos e perguntas de pesquisa, além de serem apresentados as definições constitutivas das categorias de análise e o percurso empírico realizado para identificar essa categoria no campo. A seguir, descreve-se ainda o delineamento da pesquisa, apresentando os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para identificar as mudanças no campo da educação superior e no caso analisado nesta pesquisa.

No capítulo quatro, é analisado o campo da educação superior brasileira, iniciando pela descrição das mudanças regulativas e de políticas públicas, além de serem apresentados os termos relevantes que auxiliam a compreender o ensino

superior brasileiro e o papel que o estado desempenha como regulador, supervisor e avaliador. Na sequência, descrevem-se as mudanças concorrenciais, tais como a consolidação do setor. Esse panorama inicial auxilia a descrição das lógicas institucionais presentes no campo da educação superior brasileira, a saber: lógica de estado, lógica de comunidade e lógica de mercado. Após a apresentação de cada uma delas, descreve-se sua mudança no campo estudado ao longo das últimas décadas.

No quinto capítulo, apresenta-se o estudo de caso da Universidade Alfa, iniciando com a descrição de um breve histórico da organização e da análise das lógicas institucionais presentes na organização. A seguir, são relatados os eventos críticos de renovação de recursos, os quais são a base da análise dos elementos das capacidades dinâmicas: o monitorar, o apropriar e o reconfigurar. Inicialmente são descritas as atividades desses elementos e a sua relação destas com a interpretação, e posteriormente, é acrescentada na análise a influência da lógica institucional no processo de renovação dos recursos.

Por fim, encontram-se as considerações finais com a descrição das principais conclusões encontradas ao longo do trabalho, a apresentação das contribuições teóricas e empíricas e as indicações de pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O artigo no qual Teece et al. (1997) introduzem a abordagem das capacidades dinâmicas inicia com a seguinte afirmação: “A questão fundamental do campo de gestão estratégica é como as organizações alcançam e mantêm a vantagem competitiva sustentável” (p. 509). No artigo seminal os autores apresentam a abordagem voltada à uma preocupação mais pragmática do desempenho da empresa, ao procurar responder essa questão, especialmente para ambientes em constante mudança. Porém, a partir das diversas concepções desenvolvidas tanto pelo autor quanto por outros estudiosos do campo, essa noção estática e mais prescritiva cede espaço para outras noções mais dinâmicas e até processual de desenvolvimento de capacidades e competências, em geral, e das capacidades dinâmicas, em específico.

Nesta seção do referencial teórico procurou-se mostrar essa evolução do conceito e as lacunas teóricas que permanecem na abordagem das capacidades dinâmicas, em termos teóricos e de evidenciação empírica. Assim, destacam-se os estudos de base sociológica, especialmente da Teoria Institucional, que auxiliam a superar uma das lacunas teóricas identificadas nesta tese. Posteriormente aborda-se o conceito de interpretação e sua relação com as dimensões que compõe as capacidades dinâmicas, estabelecendo uma relação entre o ambiente e a organização. Por fim, aborda-se o conceito de lógicas institucionais e argumenta-se como elas influenciam as decisões e ações da organização, neste caso relacionadas à renovação estratégica e organizacional.

2.1 CAPACIDADES DINÂMICAS

Nesta sessão procura-se apresentar as origens das capacidades dinâmicas, para depois tratar dos consensos e dissensos existentes dentre as diversas definições apresentadas na literatura ao longo do tempo. Desta análise resulta a identificação das lacunas no campo e dos desafios metodológicos, que são por fim apresentados.

2.1.1 Origens do conceito de capacidades dinâmicas

O conceito de capacidades dinâmicas advém de um percurso conceitual que se inicia com o conceito de recursos (PERONSE, 1959), avança para a Visão Baseada

em Recursos (VBR) (WERNERFELT, 1984) e posteriormente para discussão de competências organizacionais. (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Apesar da origem na vertente econômica a principal área da administração que explorou o conceito de capacidades dinâmicas foi a de estratégia organizacional, que tem sido um espaço dominado por disciplinas distintas. Ao descreverem a evolução histórica dos estudos sobre estratégia Rumelt et al. (1994) ressaltam a influência da economia, sociologia e ciência política. Conforme descrito pelos autores as principais teorias econômicas que influenciam o estudo da estratégia nas organizações são: Teoria dos Custos de Transação, Teoria da Agência, Teoria dos Jogos e Economia Evolucionária. Já a sociologia organizacional dialoga com os estudos em estratégia principalmente a partir da Teoria Contingencial, Dependência de Recursos, Ecologia Organizacional e Novo Institucionalismo.

Outra teoria econômica relevante para os estudos de estratégia é a Teoria da Firma. Conforme destacado por Meirelles (2011) as teorias da firma se desenvolveram em duas principais vertentes: a contratualista ou neoinstitucionalista, nos quais se destacam os trabalhos de Coase e Williamson (descritos por Rumelt et al. (1994) como Teoria dos Custos de Transação); e a de recursos e competências nas quais se destacam os trabalhos de Penrose, Richardson, Dosi e Teece.

Considerando esta origem multidisciplinar dos estudos sobre estratégia organizacional é fundamental refletir sobre o seu objeto de estudo e as principais questões que norteiam a pesquisa sobre o tema. Rumelt et al. (1994) apresentam quatro principais questões que orientam o estudo da estratégia: a) “Como as organizações se comportam?” (p. 41); b) “Por que as organizações são diferentes?” (p. 43); c) “Qual é a função ou valor acrescentado pela sede em uma empresa diversificada? ” (p. 44); d) “O que determina o sucesso ou fracasso na competição internacional?” (p. 46). Apesar desta síntese ter sido organizada a mais de duas décadas muitos dos temas das questões continuam contemporâneos, e o conceito de capacidades dinâmicas de certa forma incorporou estas questões ao tentar explicar como as organizações se renovam e se diferem pela criação de valor e desempenho.

Nag et al. (2007) classificaram os pesquisadores de estratégia em quatro sub-grupos de acordo com os principais periódicos nos quais publicavam suas pesquisas além do periódico de gestão estratégica. Foram identificados os grupos que atuam no campo de: economia; sociologia; marketing e gestão. Posteriormente foram analisadas as definições de estratégia explicitadas por cada um desses. A análise

mostrou que cada grupo enfatiza diferentes elementos conceituais em suas definições. Os quatro grupos enfatizaram em suas definições a importância de analisar o desempenho e o 'ambiente' e que a unidade de análise das pesquisas em estratégia são as 'organizações'. A compreensão de que pesquisadores com diferentes origens tendem a analisar o campo de maneira distinta é relevante para esta tese, pois ela aborda um tema com origem em estudos da economia empresarial e da estratégia (abordagem das capacidades dinâmicas) dialogando com outros conceitos de origem em estudos sociológicos (interpretação e lógicas institucionais). Isso se torna possível a partir da contribuição dos diversos autores que tem estudado capacidades dinâmicas nos últimos 15 anos, e que ampliam a compreensão do conceito.

Um tópico relevante para a área de estratégia é a relação da organização com o ambiente. A ênfase em aspectos internos ou externos tem variado entre as diversas abordagens. Hoskisson et al. (1999) propuseram que a evolução dos estudos de estratégia varia como um pêndulo entre o foco em aspectos internos (da organização) ou externos (ambiente). Conforme proposto pelos pesquisadores os primeiros estudos (e.g. Chandler e Ansoff) enfatizavam forças e fraquezas internas das organizações. O segundo salto de desenvolvimento do tema de estratégia ocorreu com os estudos da economia industrial, especialmente os trabalhos de Porter nos anos 80, que enfatizavam a análise do ambiente competitivo a partir da qual a organização definiria que posicionamento estratégico adotar. Nesse processo o pêndulo varia do foco interno para o outro extremo, que é o foco externo. As abordagens da Teoria dos Custos de Transação e Teoria da Agência trazem o pêndulo para um ponto mais central, analisando tanto fatores externos quanto internos. A Visão Baseada em Recursos, baseado nos trabalhos de Wernerfelt (1984) e Barney (1991) priorizam a análise de aspectos internos (recursos) como fonte da vantagem competitiva, trazendo o pêndulo novamente para o lado interno da organização. O conceito de capacidades dinâmicas propõe uma relação mais clara e equilibrada entre o contexto interno da organização e o ambiente, uma vez que propõe analisar como a renovação estratégica se dá frente às mudanças ambientais. Ao falarem em renovação de competências internas e externas Teece et al. (1997) apontam seu olhar para os aspectos internos e idiossincráticos da organização, enquanto que, ao falarem da competitividade e das mudanças no ambiente apontam seu olhar para os aspectos externos à organização.

Na década de 1980 predominavam nos estudos de estratégia organizacional análises que privilegiavam o ambiente no qual a organização estava inserida, como o clássico estudo das cinco forças competitivas desenvolvido por Michael Porter. É nesse contexto que Wernerfelt (1984) recupera o trabalho da economista Penrose (1959) sobre o crescimento das organizações e a noção de ‘*productive service*’ para explicar a competitividade e o desempenho em função dos recursos organizacionais. Nesse período ele propõe a expressão “Visão Baseada em Recursos” (VBR). A VBR está ancorada em dois pressupostos: os recursos das organizações são heterogêneos e esses recursos não possuem uma mobilidade perfeita. Os dois argumentos contrapõe as suposições assumidas pelos economistas ao considerar as organizações como detentoras dos mesmos recursos e também a concorrência perfeita, na qual todas as organizações podem acessar todos os recursos (BARNEY, 1991). O campo de estratégia foi receptivo a esta proposição somente dez anos depois, a partir de uma edição especial do *Journal of Management*, cujo organizador foi Barney (1991). Em seu trabalho Wernerfelt (1984, p. 172) definiu recurso como

qualquer coisa que poderia ser pensada como uma força ou uma fraqueza de uma determinada empresa. Formalmente, os recursos de uma empresa em um determinado momento podem ser definidos como aqueles ativos (tangíveis e intangíveis) que são semi permanentemente ajustados a empresa.

Posteriormente, Mills et al. (2002, p. 19) definem que “um recurso é algo que sua organização possui ou tem acesso, mesmo que temporário. Pode ser classificado como tangível ou intangível”.

No ano de 2011, no texto introdutório de uma nova edição especial sobre o tema Barney et al. (2011) destacam que a VBR passa a ser uma Teoria, chamada de Teoria Baseada em Recursos (TBR). Esta afirmação é feita com base em quatro fatores que relatam a maturidade dos estudos baseados em recursos como teoria: o uso crescente do termo TBR; uso da ideia baseada em recursos com outras perspectivas; relação da TBR com outras teorias, como a Teoria Institucional; debates envolvendo a pesquisa em torno do tema. Acedo et al. (2006) analisaram as publicações relacionadas a TBR e identificaram três principais temas: a visão baseada em recursos, a visão baseada em conhecimento e a visão relacional. Nesta classificação proposta pelos autores os trabalhos relacionados com a abordagem das capacidades dinâmicas estão agrupados no primeiro tema (visão baseada em recursos).

Em 1990, Prahalad e Hamel exploram a noção de recursos para falar em competências essenciais e organizacionais, e cunham os termos no âmbito organizacional que já haviam sido difundidos em nível individual por autores como Zarifian e Le Boterf na França. A visão da competição baseada em competências ganha força principalmente a partir da trilogia clássica de Hamel e Heene (1994), Sanchez et al. (1996) e Sanchez e Heene (1997). Estes autores organizaram livros com textos que exploram a compreensão dos aspectos estratégicos da gestão por competências para além do campo de gestão de pessoas. Tais trabalhos, entre outros, alicerçam o campo para a evolução do conceito de competências, quando também este é explicado à luz das teorias de aprendizagem organizacional. Assim, entendendo o processo de desenvolvimento de competências em uma visão dinâmica, emerge em 1997 o conceito de capacidades dinâmicas cunhado por Teece et al. (1997). Vale ressaltar que, apesar do conceito por ele apresentado falar em renovação de competências externas e internas, ele ainda é proposto de forma estática sem apresentar elementos para análise do processo de desenvolvimento destas capacidades.

Portanto, é no contexto do crescimento da VBR, e absorvendo pressupostos da Economia Evolucionária (NELSON; WINTER, 1982), que Teece et al. (1997) propõem a abordagem das capacidades dinâmicas como alternativa para analisar o ajuste dos recursos organizacionais com os ambientes competitivos cada dia mais dinâmicos. Ao descrever sobre a 'visão das capacidades dinâmicas da firma' Jantunen et al. (2012) apontam que esta perspectiva é construída na herança teórica da VBR, destacando as obras de Barney, Penrose, Peteraf e Wernerfelt como bases desse desenvolvimento.

2.1.2 O desenvolvimento da abordagem das capacidades dinâmicas

O desenvolvimento do conceito de capacidades dinâmicas se dá a partir de 1997, data a partir da qual diversos estudos sobre o tema foram publicados. Em pesquisa realizada em oito periódicos internacionais (referências na área de administração, estratégia e organizações) publicados no período de 1997 a 2008, Barreto (2010) identificou 38 artigos relacionados ao tema de capacidades dinâmicas. Ao analisar a origem, desenvolvimento e apontar caminhos futuros para a pesquisa sobre capacidades dinâmicas Di Stefano, Peteraf e Veronay (2010) encontraram 225

artigos na base de dados *ISI Web of Science* publicados na área de administração, apontando o crescimento e a relevância do tema.

Ao utilizar a mesma base de dados Cardoso e Kato (2015) identificaram 2.926 artigos publicados com a palavra-chave *dynamic capabil** entre os anos de 1992 e 2012, destes 508 eram citados mais do que 20 vezes, os quais foram analisados pelos autores que excluíram 41 artigos por não estarem relacionados às capacidades dinâmicas. A título de exemplificação, uma pesquisa na ferramenta Google Acadêmico em 2016 com a palavra “capacidades dinâmicas” mostrou 1.880 resultados, por “*dynamic capability*” 22.600 resultados e “*dynamic capabilities*” 58.100 resultados.

Os trabalhos teóricos geraram uma série de definições para o conceito, as quais enfatizam aspectos comuns e características distintas. Algumas das principais definições de capacidades dinâmicas são apresentadas no QUADRO 1.

QUADRO 1. DEFINIÇÕES DE CAPACIDADES DINÂMICAS A PARTIR DE 1997

continua

| Autores (ano, página) | Definição |
|--|---|
| Teece, Pisano e Shuen (1997, p. 516) | Capacidades dinâmicas é a habilidade da organização de integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas em respostas às rápidas mudanças ambientais. |
| Eisenhardt e Martin (2000) | Processos da organização que usam os recursos - especificamente os processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos - para se ajustar e até mesmo criar mudanças de mercado; assim, capacidades dinâmicas são as rotinas organizacionais e estratégicas pelas quais as organizações alcançam novas configurações de recursos, enquanto os mercados emergem, colidem, dividem-se, evoluem e morrem. |
| Zollo e Winter (2002, p. 340) | As capacidades dinâmicas são um padrão estável e aprendido de atividade coletiva por meio da qual a organização sistematicamente gera e modifica suas rotinas operacionais em busca de melhorias em sua eficácia. |
| Mills et al.(2002, p. 13) | É a capacidade da organização em adaptar suas competências ao longo do tempo. Está intimamente relacionada com os recursos importantes para a mudança. |
| Winter (2003, p. 991) | Aquelas capacidades que operam para ampliar, modificar ou criar capacidades ordinárias. |
| Zahra, Sapienza e Davidsson (2006, p. 918) | Habilidades para reconfigurar recursos e rotinas organizacionais no modo vislumbrado e considerado apropriado pelos seus principais decisores. |
| Helfat e Peteraf (2003, p. 997) | Capacidades dinâmicas envolvem adaptação e mudança porque elas constroem, integram ou reconfiguram outros recursos e capacidades. |
| Helfat et al. (2007, p. 1) | É a capacidade de uma organização propositalmente criar, estender ou modificar sua base de recursos. |
| Teece (2007, p. 1319) | Para fins analíticos as capacidades dinâmicas podem ser desagregadas nas capacidades (a) identificar e moldar oportunidades e ameaças, (b) aproveitar as oportunidades e (c) manter a competitividade por meio do reforço, combinação, proteção e, quando necessário, reconfiguração dos ativos tangíveis e intangíveis da organização. |
| Barreto (2010) | As capacidades dinâmicas é o potencial da organização para sistematicamente resolver problemas, formado pela propensão de perceber oportunidades e ameaças, tomar decisões oportunas e orientadas para o mercado e alterar sua base de recursos. |

QUADRO 1. DEFINIÇÕES DE CAPACIDADES DINÂMICAS A PARTIR DE 1997

(conclusão)

| | |
|-------------------------------------|---|
| Teece (2012, p. 1395) | Capacidades dinâmicas são competências de alto nível que determinam a capacidade da empresa para integrar, desenvolver e reconfigurar recursos/competências internas e externas para enfrentar, e possivelmente formar, ambientes de negócios que mudam rapidamente. |
| Meirelles e Camargo (2014, p. 55-6) | É possível sintetizar o conceito de capacidades dinâmicas como a capacidade que é baseada em decisões deliberadas e recorrentes, composta por processos combinatórios de capacidades que permitem criar, estender, modificar ou reconfigurar as capacidades-chave da organização e sua base de recursos e competências, fazendo uso de três elementos componentes: (a) comportamentos e habilidades; (b) rotinas e processos; (c) mecanismos de aprendizagem e governança do conhecimento. |
| Shuen et al. (2014, p. 12) | A capacidade dinâmica é um meta-processo que envolve orquestração e liderança por meio de um grupo de atividades – recursos, processos e melhores práticas – para gerir de forma abrangente e sistêmica, algo que é estrategicamente fundamental. Capacidades dinâmicas capacitam e tornam precisas decisões sobre a direção, se alinham as partes interessadas [<i>stakeholders</i>], geram disponibilidade para a mudança e aumentam a agilidade para capturar valor e mitigar o risco. |
| Teece (2014a, p. 328) | Capacidades dinâmicas é um quadro teórico multidisciplinar avançado para explicar o desempenho da empresa a longo prazo |
| Teece (2014a, p. 331) | Capacidades ordinárias são sobre fazer as coisas direito, capacidades dinâmicas são sobre fazer as coisas certas, no momento certo, baseado (no processo) em novos produtos, processos exclusivos de orquestração da gestão, uma cultura organizacional forte orientada a mudança, e uma avaliação presciente do ambiente de negócios e oportunidades tecnológicas. |
| Wilhelm et al. (2015, p. 328) | Definimos capacidades dinâmicas como uma meta-rotina projetada para melhorar rotinas operacionais da empresa. |

FONTE: O autor (2015)

As diversas definições apresentadas evidenciam algumas mudanças no conceito ao longo do tempo. Alguns termos são recorrentes, dentre eles: reconfigurar/reconfiguração, recursos, competências, adaptar, modificar, mudança, ambiente, rotinas,, desempenho e recursos. Já outros termos são integrados mais recentemente por alguns autores, como: processo (meta-processo), cultura, aprendizagem, conhecimento.

Em 1997, quando Teece et al. cunham o conceito de capacidades dinâmicas para analisar a capacidade da organização de renovar os recursos e competências, justificam a relevância desta renovação em função de uma necessária adaptação ao ambiente e exploração da vantagem competitiva sustentável. Segundo os autores, o termo é resultado da escolha de cada palavra de maneira isolada. A palavra 'dinâmica' foi utilizada para enfatizar o caráter de mudança do ambiente, enquanto a palavra 'capacidades' visava destacar o papel chave que é desempenhado pela gestão estratégica em adaptar, integrar e reconfigurar habilidades, recursos e competências organizacionais ao ambiente em mudança. Assim, a definição seminal de

capacidades dinâmicas foi apresentada como a "habilidade em integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas em resposta às rápidas mudanças ambientais" (TEECE; et al., 1997, p. 516). Portanto, o termo dinâmico é mais associado ao ambiente do que à organização, a organização é tida com significativa autonomia e a ênfase é na adaptação por meio das competências e recursos.

Teece et al. (1997) descrevem que o conceito de capacidades dinâmicas enfatiza o desenvolvimento de capacidades de gestão e habilidades organizacionais, funcionais e tecnológicas difíceis de imitar. Assim, se integra com pesquisas em áreas relacionadas, especialmente de pesquisa e desenvolvimento, transferência de tecnologia, propriedade intelectual, recursos humanos e aprendizagem organizacional. Por englobar estas diferentes áreas de saberes, os autores a consideram uma abordagem integradora, que pode auxiliar a compreender novas fontes de vantagem competitiva. Os autores também expressam claramente o desejo de que a abordagem das capacidades dinâmicas fosse capaz de integrar o conhecimento conceitual e empírico, tendo como propósito facilitar a prescrição das ações a serem desenvolvidas pelos gestores. Em seu livro sobre o tema, Teece (2009) reforça o desejo de fornecer orientação para os gestores alcançarem a vantagem competitiva no longo prazo, denotando uma intenção prescritiva.

Teece et al.(1997) definem as capacidades dinâmicas como "habilidade da organização", termo ambíguo, que pode ser entendido como sendo relacionado ao conjunto da organização ou as capacidades específicas. Tanto que trabalhos empíricos como de Danneels (2010) e Doving e Gooderham (2008) relacionam as capacidades dinâmicas diretamente ao nível organizacional, enquanto outros associam o termo a capacidades específicas, encontrando diversas capacidades dinâmicas em uma mesma organização (MACHER; MOWERY, 2009; MALIK; KOTABE, 2009; MCKAGUE 2011; EGGERS, 2012; BESKE et al., 2014). Alguns exemplos são as pesquisas de Eggers (2012) que identificou duas capacidades dinâmicas nas organizações (desenvolvimento de produto e gestão de portfólio) ao estudar o setor de fundos mútuos dos Estados Unidos da América, e a de McKague (2011) que apresentou seis capacidades dinâmicas que precisam ser desenvolvidas para auxiliar a organização a atuar como empreendedora institucional. Portanto, para alguns autores a organização tem 'a' capacidades dinâmicas (dando sentido para o uso do verbo no singular para uma expressão plural), que são compostas por outras capacidades ou sub-dimensões, ou tem várias capacidades dinâmicas.

A primeira e talvez a mais significativa mudança ocorreu em 2000, quando Eisenhardt e Martin falam de capacidades dinâmicas com outra base, pois esta mudança acaba por dividir o campo em duas correntes de estudos, conforme mostra Peteraf et al. (2013). Para Eisenhardt e Martin (2000) capacidades dinâmicas trata-se de um processo de 'rotinização' da reconfiguração de recursos que ocorre nos diversos momentos de mudança na organização em função das mudanças no ambiente. Os autores também ampliam a aplicação do conceito para ambientes moderadamente dinâmicos.

Peteraf *et al.* (2013) descrevem que as propostas de Teece *et al.* (1997) e de Eisenhardt e Martin (2000) concordam que as capacidades dinâmicas são uma extensão da VBR e estão relacionadas com rotinas e processos organizacionais. Todavia os trabalhos discordam sobre os seguintes pontos: a) fronteiras da abordagem – para Teece *et al.* (1997) devem ser analisados apenas ambientes em rápida mudança, enquanto que Eisenhardt e Martin (2000) consideram que a abordagem também é válida para ambientes de mudança moderada; b) vantagem sustentável – para Teece *et al.* (1997) depende de quão facilmente esta é copiada pelos competidores, enquanto que Eisenhardt e Martin (2000) relacionam as capacidades dinâmicas com melhores práticas, violando o princípio de raridade do VRIN proposto por Barney (1991); c) vantagem competitiva – Teece *et al.* (1997) consideram que as capacidades dinâmicas podem ser fonte de vantagem competitiva, enquanto que Eisenhardt e Martin (2000) consideram que estas geram apenas vantagem competitiva limitada.

Todavia Peteraf *et al.* (2013) consideram que estas duas visões são reconciliáveis. Para tanto os autores propõe que estas sejam consideradas como as melhores práticas em ambientes moderadamente dinâmicos. É ressaltado que as melhores práticas não são substitutas perfeitas devido as idiossincrasias das organizações (e.g. experiência, valor acrescentado, tempo). Assim as capacidades dinâmicas não são perfeitamente substituíveis e, desta forma, podem ser uma fonte de vantagem competitiva. Já para ambientes altamente dinâmicos os autores propõem considerar as capacidades dinâmicas como processos e regras simples, as quais podem ser fonte de vantagem competitiva de curta duração, especialmente se puder ser considerada valorosa e de difícil imitação.

A partir de então, uma diversidade de compreensão ocorre nas definições, conforme apresentadas no QUADRO 1. Zollo e Winter (2002) às relacionam ao nível

organizacional ao definirem capacidades dinâmicas como uma atividade coletiva da organização, assim como Barreto (2010) que afirma que a capacidade dinâmica (no singular) é o potencial da organização. Uma das principais contribuições de Zollo e Winter (2002) foi a relação entre estas capacidades e a aprendizagem, mostrando que elas representam um ‘padrão estável aprendido’ que permite a modificação de rotinas operacionais. Eisenhardt e Martin (2000) destacaram que mecanismos de aprendizagem guiam a evolução de capacidades dinâmicas. Meirelles e Camargo (2014) citam os mecanismos de aprendizagem como um dos elementos componentes das capacidades dinâmicas. Para Teece (2014a), as capacidades proveem de processos de aprendizagem e da história organizacional. No entanto, esta relação é explorada, ainda hoje, de forma incipiente na literatura, tanto teórica como teórico-empírica.

Alguns consensos e dissensos podem ser verificados na análise do desenvolvimento do conceito. Parece ser consenso na literatura que as capacidades dinâmicas envolvem um processo de reconfiguração de recursos. Maciel, Sato e Kato (2012), ao analisarem as características compartilhadas por diversos conceitos de capacidades dinâmicas, descrevem que uma das três características compartilhadas é a ênfase na reconfiguração de recursos.

Mills et al. (2002, p. 19) definem recurso como o “algo que a organização possui ou tem acesso, mesmo que temporário”, definição esta aqui adotada. Os recursos, para os autores, podem ser classificados como tangíveis (prédios, plantas, equipamentos, patentes, entre outros ligados à estrutura física), de conhecimento e habilidades e experiências, de sistemas e procedimentos, de valores e culturais, de redes de relacionamento (*networks*), e recursos importantes para mudança. Este último aproxima-se do conceito de capacidades dinâmicas, pois é definido como um recurso relacionado ao reconhecimento de quando recursos valiosos se tornaram ultrapassados e precisam ser mudados ou mesmo destruídos. Para os autores, as competências estão relacionadas ao desempenho das atividades que levam ao sucesso da empresa em relação aos concorrentes, podendo esta competência ser alta ou baixa (variável). Assim, elas são definidas como uma forma de descrever o grau (quão bem) uma organização desempenha suas atividades.

Apesar da recorrência do termo recursos, há um dissenso sobre o que é renovado nesse processo, pois alguns autores falam em competências (TEECE ET AL., 1997; MILLS ET AL., 2002; TEECE, 2012), rotinas (ZOLLO; WINTER, 2002;

ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; WILHELM; ET AL., 2015), capacidades (HELFAT; PETERAF, 2003; MEIRELLES; CAMARGO, 2014), capacidades ordinárias (WINTER, 2003), ativos (TEECE, 2007), atividades – recursos, processos e práticas (SCHUEN ET AL., 2014). Seja com um termo ou com outro, é possível verificar que há consenso na literatura de que a renovação é fundamental para o ajuste (ou criação) às mudanças ambientais.

Ao analisar como os trabalhos teórico-empíricos abordam o processo de renovação é possível encontrar pesquisas que analisam a renovação tanto de recursos quanto de competências. Chen, Williams e Agarwal (2012) analisaram o setor de telecomunicação nos Estados Unidos da América e descreveram que as organizações sobreviventes renovaram determinados recursos, o que permitiu a elas ajustarem-se as mudanças ambientais vigentes. Moliterno e Wiersema (2007) analisaram franquias de basebol e a relação das capacidades dinâmicas com a capacidade de desinvestimento dos recursos humanos, no caso, jogadores de beisebol. Danneels (2008) analisou o processo de renovação de competências de empresas públicas de manufatura nos Estados Unidos. Ao analisarem pequenas empresas de contabilidade, Doving e Gooderham (2008) concluíram que as capacidades dinâmicas auxiliaram na ampliação de produtos ofertados pela organização.

Independente da ênfase de qual elemento organizacional é analisado no processo de renovação, a proposta final é garantir que a organização se ajuste às mudanças ambientais, seja de forma proativa ou reativa. Teece (2014a) exemplifica que as capacidades dinâmicas no setor de *fast food* estão relacionadas com: a descoberta de novos produtos para inserir no menu; identificação de novos horários de funcionamento; e de novas localidades para abertura de lojas. Para que esses eventos ocorram é necessário que a organização renove a sua base de recursos. Assim, ao analisar as capacidades dinâmicas é possível analisar a base de recursos que foi renovada e as inovações de produtos ou serviços decorrentes daquela.

Vale ressaltar que recursos e competências não são a mesma coisa e possuem conceitos diferentes. As competências são o resultado da articulação de recursos (algo que a organização tem ou tem acesso a) e envolvem a ação por meio da mobilização destes recursos. (PRAHALAD E HAMEL, 1990; MILLS ET AL, 2002). Assim, ao se falar em renovação de recursos, não necessariamente está a se falar de renovação de competências; por outro lado, como o conceito de competências advém

da noção de recursos, ao se falar em renovação de competências está a se falar também em recursos, salvo em casos em que o autor apresente conceito diferente de competências baseado em outros termos a exemplo de atividades ou práticas.

Outro ponto de consenso na literatura de capacidades dinâmicas é a estreita relação com o ambiente. Diversas das definições apresentadas no QUADRO 1 descrevem que a renovação na organização tem como objetivo ajustá-la às mudanças ambientais ou criar inovações no ambiente de negócio. Portanto ambiente é um conceito relevante para o estudo das capacidades dinâmicas, porém muitas vezes não é definido de maneira clara, tornando-se uma das *buzzwords* (CLULEY, 2013) utilizadas na área de gestão.

Usualmente o debate relacionado ao ambiente ocorre sobre o dinamismo com alguns autores defendendo que o conceito tem maior relevância para contextos de alto dinamismo (TEECE, 2007) enquanto outros autores defendem que o conceito também é útil para ambientes moderados ou com baixo dinamismo. (EISENHARDT; MARTIN, 2000; ZAHRA; GEORGE, 2002; ZOLLO; WINTER, 2002). Ao estender a abordagem das capacidades dinâmicas para analisar ‘mercados moderadamente dinâmicos’, Eisenhardt e Martin (2000) os definem como os mercados com mudanças frequentes, mas que seguem caminhos lineares e previsíveis. Os autores propõem que as capacidades dinâmicas neste contexto dependem do conhecimento existente na organização, pois ele é a base pela qual os gestores analisam o contexto e planejam.

O dinamismo ambiental é analisado em algumas pesquisas teórico-empíricas, sendo em alguns casos identificado a partir da percepção dos gestores entrevistados (DRNEVICH; KRIAUCIUNAS, 2011; JIAO et al., 2013; WILDEN et al., 2013b) e em outros é baseado em mudanças na tecnologia e nos produtos (PAVLOU; EL SAWY, 2011; PROTOGEROU et al., 2011). A ênfase em analisar apenas o dinamismo do ambiente e não todas as suas facetas mostra um ponto importante para avançar nos estudos da abordagem das capacidades dinâmicas.

Apesar de muitas vezes o termo ambiente ser utilizado sem uma definição clara, Teece (2009, p. 16), descreve que o ambiente é entendido como o “ecossistema de negócios – comunidade de organizações, instituições e indivíduos que impactam o negócio, os consumidores e os fornecedores do negócio”. Assim, a partir desta definição é possível incluir uma série de elementos relevantes na análise do ambiente no qual está inserida as organizações. Este trabalho pretende ampliar a compreensão

de ambiente adotada na abordagem das capacidades dinâmicas ao dialogar com a Teoria Institucional, tema que será analisado na seção sobre lógicas institucionais, ao compreendê-lo como sociedade e como campo.

Outro ponto de consenso na literatura diz respeito à composição das capacidades dinâmicas. Se há concordância de que elas são compostas por outros elementos, não há sobre o que são esses elementos, sendo citados como processos (EISENHARDT E MARTIN, 2000), processos e grupo de atividades – recursos, processos e práticas (SHUEN ET AL., 2014), capacidades (TEECE, 2007), componentes (MEIRELLES E CAMARGO, 2014), conforme mostra o QUADRO 1, principalmente nas definições mais recentes. A natureza e os microfundamentos das capacidades dinâmicas são, portanto, vistos de diferentes formas.

Teece (2007) propôs que elas podem ser desagregadas em três capacidades organizacionais: monitorar o ambiente (*sensing*), capturar as oportunidades (*seizing*) e reconfigurar os ativos (*reconfiguring*). Teece (2009) propõe que elas estão relacionadas à organização como um todo. Ressalta-se na definição que as capacidades específicas precisam ser articuladas “simultaneamente” para que a organização desenvolva as capacidades dinâmicas. Assim, apesar de considerar que uma série de capacidades distintas está relacionada às capacidades dinâmicas, nenhuma delas pode ser considerada isoladamente como uma capacidade dinâmica.

Conforme descrito por Teece (2007), as atividades relacionadas a monitoração de novas oportunidades envolvem as atividades interpretativas, de monitoramento, de criação e de aprendizado, passando também pelo investimento em pesquisa e outras atividades relacionadas. A monitoração de oportunidades pode ocorrer pelo acesso diferenciado à informação ou por novas informações ou conhecimentos que podem gerar oportunidades. Conforme descrito por Teece (2007), os principais processos relacionados ao monitoramento do ambiente são os processos de pesquisa e desenvolvimento, criação de inovações complementares para os consumidores, desenvolvimento de novas tecnologias e identificação de novos segmentos de mercado ou mudança de necessidade dos consumidores. Vale destacar que é a partir destes trabalhos que Teece (2007; 2009; 2014) dinamiza o conceito de capacidades dinâmicas, inclui a noção de processos e atividade, o que possibilita estudar seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Doving e Gooderham (2008) pesquisaram a renovação de negócios de pequenas firmas de contabilidade e também consideraram que as capacidades

dinâmicas eram percebidas por três capacidades distintas: heterogeneidade de capital humano, rotinas de desenvolvimento interno e alianças com provedores de serviços complementares. Outras pesquisas empíricas recentes corroboram que as capacidades dinâmicas são compostas por capacidades distintas. (PAVLOU; EL SAWY, 2011; PROTOGEROU et al., 2011; WILDEN et al., 2013).

Em um trabalho mais recente, Teece (2014, p. 331) relaciona as atividades de monitoração das capacidades dinâmicas com a “avaliação presciente do ambiente de negócios e oportunidades tecnológicas”. O termo ‘presciente’ é um adjetivo com os seguintes significados: “(1) que prevê o futuro; pressago; (2) que sabe com antecipação; (3) providente, acutelado, prudente”. (HOUAISS, 2002). Ou seja, as atividades de monitorar estão relacionadas a uma tentativa prudente de antecipar o futuro, para que a organização possa se ajustar a estas mudanças.

As atividades relacionadas à monitoração são descritas por Al-Aali e Teece (2013) como as mais empreendedoras, quando comparadas com os outros grupos de atividades. Teece (2009) dedica significativa parte de sua obra para falar da ligação com o empreendedor, ou intraempreendedor, e o processo decisório, dando ênfase ao papel do indivíduo na organização. Kindström et al. (2013) ressaltam a importância de capturar ideias dentro da organização entre todos os empregados. Os autores ressaltam, ao analisar especificamente o setor de serviços, o desafio que é perceber oportunidades em organizações orientadas para serviços, porque muitas vezes a oportunidade só é compreendida após o processo de co-criação do serviço com o cliente, para atender um contexto específico. Os indicadores utilizados por Wilden et al. (2013) para mensurar a capacidade de monitorar são: os indivíduos da organização participam de atividades das associações profissionais; a organização utiliza processos para identificar segmentos de mercado alvo, mudanças nas necessidades dos consumidores e inovações dos consumidores; a organização observa as melhores práticas do setor; a organização reúne informações econômicas das suas operações e do seu ambiente operacional. Nesse momento da evolução do conceito já é possível perceber que as capacidades dinâmicas são pesquisadas com diferentes definições, diferentes abordagens (qualitativa e quantitativa) embora haja predomínio das quantitativas, diferentes perspectivas (estática e dinâmica), e até mesmo diferentes epistemologias apesar do predomínio dos estudos positivistas. Alguns estudos são publicados com a perspectiva de práticas, a exemplo do trabalho de Jantunen et al. (2012).

O grupo de atividades de apropriação (*seizing*) está relacionado com a capacidade da empresa de aproveitar e capturar a oportunidade identificada nas atividades de monitoração. Ressalta-se que as atividades de apropriação estão relacionadas à definição do curso de ação a ser adotado com o objetivo de aproveitar a oportunidade monitorada, não é o fazer em si, que ocorre nas atividades de reconfiguração. De acordo com Teece (2007) a apropriação de oportunidades ocorre por diversas decisões estratégicas, dentre elas o delineamento de solução para consumidores e o desenho do modelo de negócios, a seleção de protocolos de processo decisório, seleção de negócios complementares e a construção de comprometimento e lealdade. Alguns comportamentos descritos por Wilden et al. (2013) e relacionados com a capacidade de apropriar são: decisão de investimento em soluções para os consumidores; adoção de melhores práticas do setor; resposta para os defeitos apontados pelos empregados; e mudança de práticas quando a avaliação do consumidor aponta razões para a mudança.

Por último, o grupo de atividades que envolve a reconfiguração dos ativos tangíveis e intangíveis da organização possibilita o ajuste às mudanças ambientais e esquivo do aspecto desfavorável da dependência do caminho (*path dependence*) (LEONARD-BARTON, 1992a). O processo de combinação e reconfiguração dos recursos depende de mecanismos de governança, da gestão do conhecimento, da coespecialização e da descentralização de poder. (TEECE, 2007). Wilden et al. (2013) identificaram a capacidade de reconfiguração ao analisar com que frequência a organização realizou as seguintes atividades: implementação de novos métodos de gestão; adoção de uma nova (ou mudança substancial) estratégia ou mercado; renovação substancial dos processos de negócio; mudanças novas ou substanciais na forma como metas e objetivos são perseguidos.

Para Eisenhardt e Martin (2000), as capacidades dinâmicas são processos estratégicos e organizacionais específicos, tais como: a) integração de recursos, que possibilita criar novos produtos e serviços pela combinação de habilidades e conhecimentos organizacionais; b) tomada de decisão estratégica, nas quais os gestores consideram vários negócios e funções da empresa para fazer escolhas sobre os principais movimentos estratégicos da organização; c) reconfiguração de recursos entre organizações, que possibilitam aos gestores copiar, transferir e recombinar recursos, alocar recursos escassos na organização ou conectar redes de colaboradores com o intuito de gerar sinergias organizacionais; d) ganho ou liberação

de recursos, que são rotinas de criação de conhecimento ou aquisição externa de recursos, assim como também atividades de desinvestimento.

Ainda quanto a composição das capacidades dinâmicas, Barreto (2010), após revisar diversos trabalhos sobre o tema, propôs que estas são compostas por quatro dimensões: propensão para mudar a base de recursos; propensão para perceber oportunidades e ameaças; propensão para tomar decisões oportunas; e propensão para tomar decisões orientadas para o mercado. Jantunen et al. (2012) também identificaram que os trabalhos empíricos sobre o tema sugerem três principais habilidades nas capacidades dinâmicas, de forma similar às propostas por Teece (2007, 2009). A primeira está relacionada a habilidade de identificar oportunidades que estão emergindo no ambiente, a segunda com a habilidade de assimilar e integrar o conhecimento desenvolvido, utilizando-o para fins comerciais, enquanto que a terceira está relacionada com a habilidade de recombina recursos e conhecimento para inovar.

A partir das proposições teóricas de que as capacidades dinâmicas têm uma composição, uma série de trabalhos procuram explorá-las empiricamente.

A pesquisa realizada por Pavlou e El Sawy (2011) que teve como objeto de pesquisa as unidades de negócio do desenvolvimento de novos produtos, vinculados a associação de gestão e desenvolvimento de produtos. Esta utilizou a modelagem de equação estrutural, a qual revelou que as capacidades dinâmicas são compostas pelas dimensões: capacidade de monitorar; capacidade de aprendizagem; capacidade de integração; e capacidade de coordenação. Protopogerou et al. (2011) pesquisaram 271 médias e grandes empresas industriais gregas e utilizaram também a modelagem de equação estrutural para analisar as capacidades dinâmicas como um constructo de segunda ordem, formado por três dimensões: capacidade de coordenação; capacidade de aprendizagem; e capacidade de elaborar uma resposta estratégica competitiva. Nesses trabalhos, as capacidades de composição citadas por Teece (2007; 2009) e por Eisenhardt e Martin (2002) são utilizadas.

Em uma pesquisa realizada com gestores sêniores de grandes empresas australianas, Wilden et al. (2013) descreveram a capacidade dinâmica como um construto de segunda ordem, onde evidenciam com os dados e testes estatísticos que os componentes não são intercambiáveis e que cada um descreve um conteúdo significativamente diferente das capacidades dinâmicas. No qual, a escala para a análise das dimensões foi construída baseada na proposta de Teece (2007), de que

as capacidades dinâmicas são formadas pelas capacidades de monitorar, apropriar e reconfigurar.

Na pesquisa realizada em pequenas e médias empresas da manufatura alemãs, os pesquisadores Wilhelm et al. (2015) decompueram as capacidades dinâmicas em três grupos de atividades: monitoração, aprendizagem e reconfiguração. As atividades de monitoração estão relacionadas à varredura do ambiente com o objetivo de identificar as mudanças e oportunidades relevantes, as atividades de aprendizagem visam desenvolver novas formas de responder as mudanças e oportunidades ambientais observadas, enquanto que as atividades de reconfiguração são dirigidas para reorganização das rotinas operacionais existentes. Ao realizar o tratamento de dados utilizando a modelagem de equação estrutural, os autores encontram relação significativa e positiva entre os componentes (grupos de atividades) e o construto latente (capacidades dinâmicas).

Pode-se verificar nesses estudos dois aspectos: o predomínio das pesquisas quantitativas e o predomínio do uso de dois trabalhos como base para analisar a composição das capacidades dinâmicas. (TEECE, 2007, 2009; EISENHARDT; MARTIN, 2009).

A proposta de Teece (2009) de que as capacidades dinâmicas poderiam ser desarticuladas, para fins analíticos, em capacidades distintas gerava uma confusão teórica em torno do termo capacidade. Em seus trabalhos mais recentes, Teece (2014b), quando descreveu sobre como operacionalizar as pesquisas da abordagem, ao invés de desagregar as capacidades dinâmicas em três 'capacidades', optou por desagrega-la em três "grupos de processos e atividades de orquestração de gestão empreendedora" (p. 18). A substituição dos termos auxiliou a reduzir a confusão apontada anteriormente. Assim, nas obras mais recentes, Teece (2012, 2014a) deixa de se referir aos componentes das capacidades dinâmicas como "capacidades", tal como tinha definido em 2007, e passa a se referir a 'grupos de atividades e adaptações' (2012) ou simplesmente 'grupos primários' (2014). Esses grupos mantêm a lógica das capacidades apresentadas em 2007, mas a alteração da nomenclatura foi relevante para pensar de forma diferente a composição das capacidades dinâmicas, pois capacidade é potencial (algo que a organização tem), enquanto atividade e processo é ação (algo que a organização faz). Assim, conforme descrito por Teece (2012, p. 1396):

Capacidades dinâmicas podem ser pensadas de maneira útil como decompostas em três grupos de atividades e adaptações: (1) identificação e avaliação de uma oportunidade (monitorar [*sensing*]); (2) mobilização de recursos para aproveitar a oportunidade e capturar valor ao fazê-lo (aproveitar [*seizing*]); e (3) renovação contínua (transformar).

Segundo Teece (2014a), o engajamento contínuo ou semi-contínuo nestas três atividades é essencial para a empresa se manter competitiva perante a mudança dos clientes, concorrentes e de tecnologia.

Neste trabalho será adotada a proposição de Teece (2012, 2014a) de que as capacidades dinâmicas são decompostas em grupos de atividades de monitoração (*sensing*), apropriação (*seizing*) e reconfiguração (*reconfiguring*). Entende-se aqui que, ao estudar como estas atividades são realizadas ao longo do tempo, é possível compreender como se dá o próprio desenvolvimento das capacidades dinâmicas. Assim, o estudo apropria-se desta contribuição de Teece (2007, 2012, 2014) sobre a composição das capacidades dinâmicas, mas afasta-se de sua ênfase gerencial em manter a empresa competitiva, uma vez que o intento deste trabalho recai na compreensão de uma realidade e no conhecimento sobre um fenômeno organizacional.

Alguns autores que já se apropriaram desta concepção de capacidades dinâmicas, Meirelles e Camargo (2014) descreveram que os principais elementos componentes das capacidades dinâmicas são: a) comportamentos e habilidades de mudança e inovação; b) processos e rotinas de busca ou inovação; c) mecanismos de aprendizagem e governança do conhecimento. Tondolo e Bitencourt (2014, p. 134) argumentam que as capacidades dinâmicas “podem ser vistas como um processo de ordem superior, que são realizadas a partir de um conjunto de subprocessos e imbricadas em tais processos”.

A hierarquia de competências ou capacidades é também um ponto de consenso entre diversos autores. Primeiro será apresentado a distinção entre as capacidades ordinárias e dinâmicas. A seguir serão explorados outros elementos hierárquicos da abordagem das capacidades dinâmicas.

Conforme descrito por Teece (2014a, p. 328), “uma capacidade empresarial é um conjunto de atividades atuais ou potenciais que utilizam recursos produtivos para fazer e/ou entregar produtos e serviços”. As capacidades proveem de processos de aprendizagem e da história organizacional. Um exemplo apresentado pelo autor é a capacidade de fazer máquinas movidas por pequenos motores de combustão interna

que pode se manifestar na fabricação de automóveis, motores de barcos, máquinas de cortar grama ou tratores. Nesse sentido ela é um potencial.

As capacidades ordinárias, segundo Teece (2014a), permitem algum grau de suficiência (e possivelmente excelência) no desempenho de uma tarefa. Geralmente estão relacionadas a uma das seguintes categorias: administração, operações ou governança. São as capacidades técnicas necessárias para o desempenho de tarefas, e são consideradas fortes quando a empresa adota as melhores práticas existentes no setor, possui equipamentos avançados e um quadro de funcionários altamente qualificados.

As capacidades dinâmicas são de nível superior e podem permitir a empresa gerar retornos superiores com o desenvolvimento de produtos e serviços diferenciados. Estas capacidades habilitam a empresa a integrar, construir ou reconfigurar a base de recursos internos e externos, que possibilitem a empresa manter a sua liderança em um ambiente de negócios em mudança (TEECE, 2014):

Capacidades ordinárias são sobre fazer as coisas direito, capacidades dinâmicas são sobre fazer as coisas certas, no momento certo, baseado (no processo) em novos produtos, processos exclusivos de orquestração da gestão, uma cultura organizacional forte orientada a mudança, e uma avaliação presciente do ambiente de negócios e oportunidades tecnológicas. (TEECE, 2014, p. 331)

O QUADRO 2 apresenta as principais distinções entre as capacidades dinâmicas e ordinárias.

QUADRO 2. DIFERENÇAS ENTRE AS CAPACIDADES ORDINÁRIAS E DINÂMICAS

| | Capacidades ordinárias | Capacidades dinâmicas |
|--|---|---|
| <i>Objetivo</i> | Eficiência técnica nas funções do negócio | Atingir congruência com as necessidades dos consumidores e com oportunidades tecnológicas e de negócios |
| <i>Modo de acessibilidade (alcançar)</i> | Comprar ou desenvolver (aprendizagem) | Construir (aprendizagem) |
| <i>Esquema tripartite</i> | Operar, administração e governar | Monitorar, apropriar e transformar |
| <i>Rotinas chave</i> | Melhores práticas | Processos exclusivos |
| <i>Ênfase gerencial</i> | Controle de custo | Orquestramento empreendedor de ativos e liderança |
| <i>Prioridade</i> | Fazer as coisas certas | Fazer a coisa certa |
| <i>Imitabilidade</i> | Relativamente imitável | Inimitável |
| <i>Resultado</i> | Ajuste técnico (eficiência) | Ajuste evolucionário (inovação) |

FONTE: Teece (2014, p. 332)

Na busca por enfatizar a distinção entre estas duas capacidades, Teece (2014a) descreve que o coração das capacidades ordinárias é a eficiência, enquanto que as capacidades dinâmicas são sobre adaptação, orquestração e inovação.

Outras distinções entre as capacidades dinâmicas são agregadas no trabalho de Meireles e Camargo (2014) que apresentam três hierarquias distintas. A primeira é proposta por Collis (1994) que descreve três níveis: nível 1: capacidades funcionais; capacidades de nível 2: melhoramento dinâmico dos processos de negócio; e capacidades de nível 3: capacidade criativa. A segunda é a desenvolvida por Winter (2003) que descreve as capacidades operacionais como de nível zero e as capacidades dinâmicas como de nível superior. A terceira, proposta por Wang e Ahmed (2007) contém quatro níveis: nível zero: recursos e capacidades; nível 1: capacidades comuns; nível 2: capacidades chaves; nível 3: capacidades dinâmicas.

Um primeiro esclarecimento importante a fazer é que o termo “capacidades dinâmicas” é utilizado tanto para definir uma habilidade da organização (Teece et al., 1997), quanto uma abordagem – ou um quadro teórico multidisciplinar nas palavras de Teece (2014a). Pode ser analisado na íntegra, composto por dimensões ou outras capacidades, para distinguir um tipo específico de capacidade em contraposição às capacidades ordinárias, ou como um agrupamento de diversas capacidades dinâmicas, cada uma com sua especificidade.

Conforme já comentado, esta tese considera que as capacidades dinâmicas são da organização e representam um conjunto de atividades voltadas ao monitoramento do ambiente (*sense*), à captura de oportunidades (*seize*) e a reconfiguração de recursos (*reconfiguring*). Enquanto atividades, podem ser modificadas ao longo do tempo, o que implica que as capacidades dinâmicas não são estáticas e, logo, são desenvolvidas ao longo do tempo. Desta forma, é possível assumir uma perspectiva processual e temporal do processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas.

2.1.3 Lacunas e desafios nos estudos de capacidades dinâmicas

Apesar dos inúmeros avanços na abordagem das capacidades dinâmicas, permanecem ainda lacunas a serem superadas. Estes são desafios teóricos, empíricos e metodológicos.

Um caminho para superar os desafios teóricos é a construção de pontes entre teorias. O que Oliver (1997b) fez para analisar os fatores determinantes do processo de vantagem competitiva sustentável por meio da união entre a VBR e a Teoria Institucional é um exemplo de ponte teórica que pode ser construída. A autora afirma

que na organização a seleção de recursos é afetada tanto por fatores estratégicos (VBR) como também por fatores institucionais (Teoria Institucional), e que no ambiente a heterogeneidade de recursos é afetada por imperfeições do mercado (VBR) e pressões isomórficas (Teoria Institucional). Outro exemplo de relação do uso conjunto de teorias distintas é o trabalho de Foss e Foss (2008) que relacionou a Teoria Baseada em Recursos com a Teoria dos Custos de Transação, demonstrando que argumentos da economia dos direitos de propriedade auxiliam a compreender como os empreendedores percebem oportunidades e realizam escolhas estratégicas.

Ao propor a construção da ponte entre a VBR e a Teoria Institucional Oliver (1997) inicia descrevendo que a VBR não tem examinado o contexto social no qual estão imersos os recursos que são selecionados pelas organizações. Assim, a autora propõe estender a VBR ao combina-la com *insights* oriundos da Teoria Institucional, pois esta analisa o papel da influência e pressão social sobre as ações organizacionais. Após esta reflexão, Oliver (1997b, p. 700) apresenta uma série de implicações que o diálogo com a Teoria Institucional trás para a VBR:

(1) organizações podem ser cativas [prisioneiras] de sua própria história e tomar decisões inapropriadas sobre recursos; (2) custos irre recuperáveis podem ser mais cognitivos do que econômicos e conduzir para escolhas não-ótimas sobre recursos; (3) apoio cultural para o investimento em recursos pode ser um determinante importante para o seu sucesso; (4) organizações podem ser relutantes, mais do que incapazes, em imitar recursos e competências, especialmente quando estes recursos carecem de legitimidade ou aprovação social; e (5) as influências sociais exercidas sobre as organizações reduzem o potencial da heterogeneidade organizacional.

Crubellate et al. (2008) apresentaram a proposta de incorporar elementos da Teoria Institucional nos estudos da VBR, gerando a VBRL – Visão Baseada em Recursos Legítimos. Segundo os autores, a escolha dos atores da organização é mediada pelos seguintes contextos: a) contexto material-social (recursos tangíveis, recursos intangíveis e capacidades), b) contexto institucional (legitimidades legal, normativa e cognitiva); e c) interpretação dos atores. Desse modo, a escolha na organização e a ação estratégica são entendidas como resultante de uma eficiência possível, não existindo a eficácia plena. Um exemplo é o aspecto ressaltado por Danneels (2010), em sua pesquisa empírica, de que o modo como os gestores interpretam o ambiente e os recursos organizacionais influenciou a escolha estratégica. Esse debate será aprofundado na sessão sobre interpretação.

Teece (2009, p. 107) descreve que "[a abordagem das capacidades dinâmicas] é um quadro teórico integrativo e interdisciplinar". De maneira semelhante,

Wall et al. (2010, p. 5) afirmam que "a visão das capacidades dinâmicas só poderá crescer em importância se for integrada com outras correntes teóricas existentes, mais do que se tentar existir independentemente." Portanto, o uso da Teoria Institucional para estudar capacidades dinâmicas encontra suporte em pesquisadores do tema.

Por sua vez estudiosos da Teoria Institucional incentivam o diálogo com os estudos de capacidades dinâmicas, pois consideram que

a teoria das capacidades dinâmicas compartilha o interesse da teoria institucional em como as práticas organizacionais tornam-se imbricadas no repertório cognitivo das rotinas organizacionais e a maneira pela qual as mudanças ambientais moldam-nas. (GREENWOOD; et al., 2008, p. 29).

Apesar do grande número de publicações recentes, e desses avanços, a abordagem das capacidades dinâmicas ainda pode ser considerada emergente e em construção. (TEECE, 2014a).

A segunda lacuna está nas pesquisas teórico-empíricas. Ao fazer a revisão bibliográfica sobre o tema, Barreto (2010) ressaltou a predominância de trabalhos teóricos sobre o tema e a falta de pesquisas empíricas. Nos últimos anos cresceu o número de trabalhos empíricos, porém em muitos casos ainda permanece o desafio de operacionalização do conceito.

Ressalta-se que os estudos teórico-empíricos tem privilegiado o setor industrial, como a pesquisa de Shuen et al. (2014) sobre o setor de óleo e gás, empresas do setor de tecnologia (e.g. Pandza e Thorpe (2009)) e grandes empresas como nos estudos de Sambharya e Lee (2014) que pesquisaram multinacionais com sede na Europa, Japão e Estados Unidos da América, ou da pesquisa de Harreld et al. (2007) sobre a IBM. Poucas pesquisas foram realizadas no setor de serviços como a de Jantunen et al. (2012) no setor de revistas, e de Kindström et al. (2013) que realizaram oito estudos de casos de empresas prestadoras de serviços. No levantamento bibliográfico para a pesquisa não foram identificados estudos no campo educacional.

Metodologicamente, a terceira lacuna nos estudos do campo, pode-se observar que há um predomínio de estudos quantitativos. Visando superar desafios identificados ao revisarem o tema de capacidades dinâmicas, Ambrosini e Bowman (2009) propuseram a utilização de métodos além dos estudos quantitativos. Todavia, as pesquisas já publicadas sobre o tema também podem orientar a realização de trabalhos futuros. Uma possibilidade é a de explorar longitudinalmente os dados por

meio de coleta de dados em tempos distintos. Alguns exemplos são o trabalho de Danneels (2008), que, contribui ao mostrar uma melhor compreensão das mudanças que ocorreram nas organizações no período. Drnevich e Kriauciunas (2011) analisaram a variação de quatro capacidades em três anos distintos e como a tecnologia da informação –a capacidade dinâmica do caso – auxiliou no processo de criação de novas capacidades. Os trabalhos de Mahmood, Zhu e Zajac (2011) e McKelvie e Davidsson (2009) também podem servir como referências para as pesquisas longitudinais.

Alguns autores recomendam que novas pesquisas sejam conduzidas por meio de abordagem qualitativa (e.g. NARAYANAN et al.,2009; DANNEELS, 2010) e longitudinal (e. g. MCKELVIE; DAVIDSSON, 2009; MAHMOOD et al.,2011), que possibilitem compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas e a relação entre os diversos conceitos propostos. Esta recomendação é acatada aqui, pois este é o objetivo da tese.

Ao propor o uso de duas teorias, sendo uma delas de vertente sociológica (Teoria Institucional), e ao entender que as capacidades dinâmicas podem ser estudadas enquanto processo, considera-se que o olhar para esse fenômeno pode ser realizado a partir de uma nova perspectiva, a social construtivista. O posicionamento foi adotado por considerar que algumas das lacunas identificadas na teoria dependem de um novo olhar para o processo, que pode ocorrer por meio de outras epistemologias, teorias e métodos. A construção desta ponte e a revisão do conceito estão baseadas no pressuposto epistemológico que a realidade é socialmente construída, conforme descreveram Berger e Luckmann (2000).

O pressuposto epistemológico de que a realidade é socialmente construída pode ser considerado alinhado com a abordagem das capacidades dinâmicas da organização pelos seguintes fatores. Primeiro, por resgatar a importância da dependência do caminho para o desenvolvimento das competências organizacionais. Segundo, ao possibilitar a superação da ênfase demasiada no papel do esforço e da razão no processo decisório, conforme criticam Hodgkinson e Healey (2011). A visão social construtivista ressalta a recursividade presente entre a ação e a estrutura organizacional, ou seja, a ação na organização é habilitada e restringida pela estrutura e pode tanto reproduzir esta estrutura como alterá-la.

Em suma, dadas as lacunas apontadas, neste trabalho optou-se pela análise das capacidades dinâmicas como uma abordagem por meio da TBR, para analisar a

reconfiguração de recursos, e da Teoria Institucional, para analisar o papel da interpretação e a influência das lógicas institucionais. Ao propor o diálogo entre estudos estratégicos e organizacionais de vertente sociológica e de vertente econômica, a presente tese procura jogar luz sobre aspectos não enfatizados, ressaltando outros temas centrais que são fundamentais para compreender o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas. Esta opção se justifica porque se considera que há outros elementos que afetam a renovação da organização por meio das capacidades de monitorar, apropriar e reconfigurar recursos no processo das capacidades dinâmicas, como a interpretação do ambiente e dos recursos organizacionais (TEECE, 2009; DANNEELS, 2010) e a influência de padrões sociais e de campo. Desta forma, pretende-se contribuir teoricamente. Quanto a lacuna empírica, a escolha de uma organização situada em um setor de serviços ainda não estudada traz contribuições para compreender o fenômeno em outro contexto. Metodologicamente, a opção por estudos qualitativos é acatada para contribuir na compreensão de um caso em profundidade.

Assim, a próxima sessão começa a tratar da interpretação enquanto uma categoria que é relevante para compreender como o monitoramento contínuo do ambiente (*sensing*) resulta em inovações, seja de produtos, processos ou serviços por meio das decisões (*seizing*) e da reconfiguração de recursos (*reconfiguring*).

2.2 INTERPRETAÇÃO

O conceito de interpretação está presente de maneira incipiente nos estudos sobre capacidades dinâmicas, como no trecho do livro no qual Teece (2009, p. 115) resgata o trabalho de Penrose e da importância do empreendedorismo e afirma que “inovação tem muito a ver com a habilidade dos empreendedores de olhar para os mercados, tecnologias e modelos de negócios e interpretá-los de maneira ‘diferente’.” Os resultados da pesquisa realizada por Barrales-Molina et al. (2013) demonstraram que apenas nas organizações nas quais os gestores perceberam o alto nível de dinamismo do ambiente é que as capacidades dinâmicas foram desenvolvidas. Assim, conforme propõem Ambrosini e Bowman (2009), as capacidades dinâmicas são contingentes tanto do dinamismo ambiental, quanto da interpretação que os gestores fazem do ambiente.

Conforme demonstrado por Adner e Helfat (2003) os gestores de diferentes organizações tomam diferentes decisões para responder as mudanças no contexto ambiental. Ou, conforme descrevem Ambrosini e Bowman (2009) a maneira como os gestores percebem a incerteza, complexidade e outros temas do ambiente afeta suas decisões e ações. Tripsas e Gavetti (2000) propõem que o processo de análise do ambiente está profundamente interconectado com a maneira pelo qual os gestores veem o mundo. As capacidades cognitivas são descritas por Eriksson et al. (2014) como a base para a identificação de oportunidades de expansão internacional, que era o foco da pesquisa realizada pelos autores.

A interpretação dos gestores envolve tanto a compreensão do ambiente (externo) quanto a compreensão da organização (interno). Ao descrever o processo de inercia da Polaroid, Tripsas e Gavetti (2000) destacam a profunda relação entre a forma como os gestores compreendem o mundo e a acumulação de competências organizacionais. Porém, não basta apenas que a organização detenha a competência, é preciso também que os gestores as identifiquem. Ao analisar as capacidades dinâmicas da Smith Corona, Danneels (2010) relatou que os gestores não identificaram a competência organizacional de ‘atuar como fabricante’ e procuraram renovar a organização apenas olhando para os produtos finais. Esse relato está alinhado com a proposta de Eggers e Kaplan (2013) de que o valor das capacidades organizacionais e a identificação destas dependem da interpretação dos gestores. Moliterno e Wiersema (2007) ressaltam que as histórias dos indivíduos, suas expectativas e julgamentos probabilísticos que eles fazem enquanto analisam o contexto organizacional terá impacto na forma como gerenciam os recursos da organização.

A proposição de Al-Aali e Teece (2013b) também ressalta a importância da interpretação do ambiente e dos recursos organizacionais ao afirmar de que as capacidades dinâmicas são sobre fazer as coisas certas, no tempo certo, baseados no olhar para a frente – analisando o ambiente de negócios e oportunidades tecnológicas – e no olhar para trás – compreendendo a história, cultura e rotinas distintivas da organização. A importância da interpretação do processo das capacidades dinâmicas implica na inclusão deste elemento na análise das capacidades dinâmicas organizacionais, pois auxilia a explicar porque algumas oportunidades são aproveitadas e outras não.

Visto a importância desse tema para o estudo das capacidades dinâmicas será realizado uma breve revisão de estudos sobre interpretação em organizações, bem como a apresentação de artigos que analisaram esse tema empiricamente.

Um dos trabalhos seminais foi desenvolvido por Daft e Weick (1984) que tinha como título “Em busca de um modelo de organizações como sistemas interpretativos”. Os autores ressaltavam que as organizações devem fazer interpretações, visto que os gestores precisam dar sentido a imensidão de eventos que cercam as organizações. A interpretação está relacionada ao processo de traduzir esses eventos e desenvolver modelos para compreendê-los. Os autores definem a interpretação organizacional como “o processo de tradução de eventos e o desenvolvimento e compreensão compartilhada de esquemas conceituais entre os membros da alta gestão”. (DAFT; WEICK, 1984, p. 286). A ênfase do modelo está no processo de interpretação do ambiente.

Neste artigo Daft e Weick (1984), desenvolveram um modelo com quatro modos distintos de interpretação organizacional baseado em dois eixos: a) crença dos gestores sobre o ambiente; b) intrusão organizacional² em relação ao ambiente.

As organizações que presumem que o ambiente externo é concreto atuam com o objetivo de descobrir a interpretação correta desse. O processo de descoberta ocorre pelo levantamento de informações e análise racional, baseada no pensamento linear e lógico que possibilita procurar dados claros. Quando os gestores presumem que o ambiente externo não é analisável desta forma, a estratégia adotada é distinta. Nesse caso a organização considera que, até certo ponto, pode criar o ambiente externo, portanto trabalha para construí-lo ou desenvolver uma interpretação plausível que dê sentido a atuação prévia e aponte alguns passos que podem ser dados. O processo interpretativo é menos linear e mais pessoal e improvisado. (DAFT;WEICK, 1984).

O segundo eixo varia conforme a organização se insere no ambiente, ou seja, se atua de maneira ativa ou reativa no ambiente. As organizações situadas no primeiro grupo atuam de maneira ativa alocando recursos em atividades de pesquisa, realizando testes e ensaios, e estão dispostas a aprender com erros decorrentes desses processos. Organizações que detêm alguma forma de poder no setor podem

² Do original *organizational intrusiveness*. Um dos significados para intrusão é: ato ou efeito de introduzir-se, sem direito ou sem título, em local, sociedade, cargo, dignidade, benefício, etc. (HOUAISS, 2002)

tentar mudar regras que são presumidas ou tentar manipular fatores críticos do ambiente. O segundo grupo é formado pelas organizações não intrusivas, que confiam nas informações coletadas de maneira convencional, não se engajam no método de tentativa e erro, não possuem departamentos que auxiliem a descobrir ou manipular o ambiente. A interpretação do ambiente ocorre de maneira informal e não sistemática. As organizações que atuam em ambientes menos competitivos possuem baixo incentivo para atuar de maneira intrusiva. (DAFT; WEICK, 1984).

Baseados nos dois eixos, Daft e Weick (1984) propõem o modelo de modos de interpretação organizacional, apresentado no QUADRO 3. No modelo são descritas quatro categorias de comportamento de interpretação adotadas pelas organizações. Estas categorias são descritas como tipos ideias: representação, descobrimento, visão indireta e visão condicionada.

QUADRO 3. MODELO DAS MODALIDADES DE INTERPRETAÇÃO ORGANIZACIONAL

| | | | |
|-------------------------------------|-------------------|---|---|
| PRESSUPOSTOS SOBRE O AMBIENTE | Não analisável | VISÃO INDIRETA Interpretações subjetivas e restrições. Falta de rotina, dados informais | REPRESENTAÇÃO Experimentação, teste, coerção, invenção do ambiente. Aprender fazendo |
| | Analisável | VISÃO CONDICIONADA Interpretações dentro das fronteiras tradicionais. Detecção passiva. Rotina, dados formais | DESCOBRIMENTO Busca formal. Questionamento, <i>surveys</i> , coleta de dados. Detecção ativa. |
| | | Passivo | Ativo |
| INTRUSÃO ORGANIZACIONAL | | | |

FONTE: Daft e Weick (2005, p. 79).

As organizações que possuem um modo de interpretação ‘representação’ atuam de maneira ativa em relação ao ambiente e presumem que esse não é analisável (não interpretável por meio de métodos estruturados e forma metódica). Estas organizações buscam construir seus próprios ambientes, experimentam, testam e então analisam o que acontece, e assim tendem a desenvolver novos mercados e produtos. (DAFT; WEICK, 1984).

As organizações classificadas no quadrante ‘descobrimento’ atuam ativamente em relação ao ambiente, questionando-o, buscando informações de forma estruturada e ativa. Estas organizações tendem a utilizar pesquisas de mercado, análise de tendências e métodos para prever oportunidades e ameaças. (DAFT; WEICK, 1984)

As organizações classificadas como de 'visão condicionada' não são intrusivas em relação ao ambiente e presumem que o ambiente é analisável, por isso tendem a confiar em procedimentos de coletas de dados formais e estabelecidos. A interpretação ocorre principalmente pelo uso de relatório, publicações e informações de rotinas já estabelecidas na organização. A visão do ambiente é limitada a fontes tradicionais que já foram relevantes em algum momento histórico da organização, por isso a interpretação se condicionou a esses dados. (DAFT; WEICK, 1984).

As organizações com 'visão indireta' adotam uma postura passiva em relação ao ambiente e não confiam em dados sólidos e objetivos pois consideram o ambiente como não sendo analisável. O ambiente percebido pelos gestores é criado a partir de poucas informações, e as oportunidades estão mais relacionadas à rumores, intuição e acaso. (DAFT; WEICK, 1984).

Assim, pode-se verificar por meio do modelo, que algumas práticas são presentes em cada tipo de organização, conforme Quadro 4:

QUADRO 4. PRÁTICAS RELACIONADAS AS MODALIDADES DE INTERPRETAÇÃO ORGANIZACIONAL

| MODALIDADES DE INTERPRETAÇÃO ORGANIZACIONAL | PRÁTICAS |
|---|---|
| Visão Indireta (não analisável e passivo) | O ambiente percebido pelos gestores é criado a partir de poucas informações, e as oportunidades estão mais relacionadas à rumores, intuição e acaso |
| Visão Condicionada | Uso de relatório, publicações e informações de rotinas já estabelecidas na organização |
| Representação | Buscam construir seus próprios ambientes, experimentam, testam e então analisam o que aconteceu |
| Descobrimto | Utilização de pesquisas de mercado, análise de tendências e métodos para prever oportunidades e ameaças |

FONTE: Baseado em Daft e Weick (2005).

As rotinas relacionadas com a capacidade de monitorar o ambiente descritas nos estudos das capacidades dinâmicas são ações descritas por Daft e Weick (1984) como um comportamento ativo em relação ao ambiente (intrusiva). Porém, para a abordagem das capacidades dinâmicas é importante compreender não apenas como os gestores interpretam o ambiente, mas também como interpretam seus ativos organizacionais. Crubellate, Pascucci e Grave (2008) ressaltam que a ação organizacional é baseada também na interpretação dos recursos organizacionais. Assim, interpretação no âmbito deste trabalho envolve a dimensão externa (ambiente) e interna (organização).

Conforme já comentado, segundo Crubellate, Pascucci e Grave (2008) a escolha da organização é mediada pelos seguintes contextos: a) contexto material-social (recursos tangíveis, recursos intangíveis e capacidades), b) contexto institucional (legitimidades legal, normativa e cognitiva); e c) interpretação dos atores. Desse modo, a escolha da organização e a ação estratégica são entendidas como resultante de uma eficiência possível, não existindo a eficácia plena.

Um recente esforço teórico foi empreendido por Eggers e Kaplan (2013a) com o objetivo de aproximar os temas de “capacidades organizacionais” e “cognição gerencial”, que, segundo os autores, se desenvolveram de maneira paralela nos últimos anos. Conforme descrito pelos autores já existe um vasto conhecimento na literatura, especialmente da teoria baseada em recursos, sobre a relação entre as capacidades e o desempenho das organizações. Os estudiosos de cognição evidenciam que as interpretações do ambiente influenciam as respostas organizacionais. Pesquisas têm avançado na relação entre esses dois conceitos, como a desenvolvida por Tripsas e Gavetti (2000) na Polaroid, que evidenciou que a organização não consegue aproveitar as oportunidades do ambiente se estas não estão alinhadas com a crença dos gestores, ainda que a organização tenha desenvolvido capacidades que possibilitariam aproveitar esta oportunidade.

Eggers e Kaplan (2013a) ressaltaram a importância da correspondência (*match*) das capacidades com o ambiente. Resgatando o trabalho de Penrose os autores propõem que a capacidade é um feixe de recursos, que é desenvolvido quando existe a correspondência entre a percepção destas e das oportunidades reconhecidas no ambiente. Eggers e Kaplan (2013a) agrupam os diversos estudos sobre o tema em dez tópicos, reunidos em quatro principais temas: esquemas interpretativos; inércia; adaptação e processo.

Os trabalhos descritos no tema de esquemas interpretativos analisam a influência das estruturas cognitivas, lógicas dominantes, identidades e modelo de negócios na identificação da correspondência entre as capacidades e recursos. Estudos empíricos descritos por Eggers e Kaplan (2013a) mostram que as estruturas cognitivas são utilizadas tanto no diagnóstico do ambiente, quanto no prognóstico de quais capacidades devem ser desenvolvidas. As lógicas dominantes nas organizações atuam como filtro e descartam oportunidades potenciais que não correspondem com as capacidades. A identidade organizacional atua como uma lente através da qual são avaliadas as correspondências potenciais entre ambiente e

capacidades. E, por fim, o modelo de negócios adotado pela organização também afetam as oportunidades vistas como viáveis.

A categoria de interpretação, destacada no trabalho de Eggers e Kaplan (2013a), é recorrente nos estudos da vertente institucional da estratégia como esquemas interpretativos. O tema ganhou destaque ao ser utilizado por Ranson et al. (1980) ao adotar os princípios da dualidade entre estrutura e ação propostos por Giddens e Bourdieu para analisar as estruturas organizacionais.

Segundo Ranson et al. (1980) a estruturação de uma estrutura organizacional depende de três categorias interdependentes: 1) atores da organização criam esferas de sentido [*province of meaning*] que incorporam esquemas interpretativos (articulação de valores e interesses) os quais formam a base da orientação e objetivos estratégicos da organização; 2) esquemas interpretativos podem ser a base tanto para o consenso quanto para a oposição, assim as organizações podem possuir esquemas interpretativos alternativos; 3) o processo de estruturação constitutiva irá se acomodar as restrições contextuais inerentes das características da organização e do ambiente.

O termo esquema interpretativo é pinçado pelos autores do trabalho de Giddens, que em obra posterior 'A constituição da sociedade', ao apresentar a sua teoria da estruturação define esquemas interpretativos como "modos de tipificação incorporados aos estoques de conhecimento dos atores, aplicados reflexivamente na sustentação da comunicação" (GIDDENS [1984]2009, p. 34). Machado-da-Silva e Fernandes (1999, p. 15) afirmam que "o pensar e o fazer dos executivos dependem de seus esquemas interpretativos" que são "o conjunto de ideias, valores e crenças que dá ordem e coerência às estruturas e aos sistemas de uma organização". Por sua vez Thornton, Ocasio e Lounsbury (2012) definem esquema (termo adotado pelos autores como sinônimo de esquema interpretativo) como sendo o modo "como os atores compreendem, lembram e agem a partir de informações complexas, baseando-se no conhecimento geral abstrato e altamente organizado de como o mundo funciona". Esta definição será adotada no presente trabalho, assim como a de Daft e Weick (1984).

As esferas de significado, segundo Ranson et al. (1980), englobam duas formas intersubjetivas. De um lado eles permitem constituir e compreender os mundos organizacionais como significativos e por outro lado, como a articulação intermitente

de elementos de esquemas interpretativos como os valores e interesses que estão por trás da implementação estratégica.

Em pesquisa empírica sobre a relação entre a mudança de esquemas interpretativos e a reestruturação organizacional de uma ordem religiosa Bartunek (1984, p. 355) define que os esquemas interpretativos são expressos em “esferas de significado, que representam valores da organização (fins e preferências desejáveis) e interesses (pontos de vista da alocação adequada de recursos escassos).” O resultado da análise realizada por Bartunek (1984) indica que mudanças de segunda ordem (mudança radical) nos esquemas interpretativos ocorrem por meio de um processo dialético, no qual esquemas interpretativos antigos e novos interagem, resultando em uma síntese. A descrição do caso demonstra a constante interação entre esquemas interpretativos, ação e mudanças estruturais. A autora, segundo os princípios propostos por Giddens, também ressalta de maneira clara o aspecto dual das estruturas, que tanto restringem quanto habilitam a ação, ao afirmar que “propriedades estruturais das organizações tanto legitimam quanto restringem a ação” (BARTUNEK; 1984, p. 366). Assim, existe um processo recursivo de mudança entre os esquemas interpretativos e as estruturas organizacionais, que uma vez alteradas, voltam a legitimar e restringir ações.

Na conclusão de seu trabalho, Bartunek (1984) argumenta que ao levar a perspectiva proposta por Ranson et al. (1980) à sua conclusão lógica só faz sentido falar em ambiente como aquele construído pelos esquemas interpretativos dos membros da organização. Assim, o ambiente não tem um impacto direto sobre a estrutura organizacional. Então, a autora faz a pergunta de porque a ordem religiosa interpretou o evento ambiental como uma oportunidade de iniciar uma mudança de segunda ordem, uma vez que muitas outras ordens religiosas não fizeram. Uma resposta parcial apresentada é que a ordem já havia desenvolvido um forte interesse no trabalho com justiça social, além do educacional, antes desse evento e a mudança na estrutura organizacional possibilitou ampliar as ações na área social.

O trabalho de Barr et al. (1992) relaciona renovação organização, ação estratégica e mudança cognitiva. No trabalho os autores utilizam o termo ‘modelos mentais’ ao invés de ‘esquemas interpretativos’. Segundo a definição apresentada no trabalho modelos mentais são um agregado de informações inter-relacionadas que os indivíduos utilizam para compreender situações ou ambientes. Os autores analisaram as mudanças nos modelos mentais de gestores de duas empresas ferroviárias norte-

americanas e em como a mudança desses modelos estava relacionada à renovação estratégica. Com base na pesquisa é proposto que a renovação organizacional depende de mudança nos modelos mentais dos gestores, que ocorrem em resposta às mudanças ambientais. O atraso nesta mudança pode ser associado ao declínio da organização.

Uma das hipóteses proposta por Barr et al. (1992) é a da ocorrência de atrasos na sucessão de modelos mentais dos gestores se eles não percebessem uma alteração substancial no ambiente no qual as organizações estavam inseridas. Porém, os dados coletados não suportaram esta hipótese, pois a pesquisa indicou que ambas empresas perceberam as mudanças no ambiente rapidamente, porém apenas uma delas realizou mudanças nos modelos mentais. Conforme descrito pelos autores os resultados indicam que a renovação organizacional requer que os gestores não apenas percebam as mudanças, mas que esta percepção leve a novos entendimentos que resultem na adoção de respostas apropriadas. Como conclusão da pesquisa os autores sugerem que as três principais atividades que devem ser desenvolvidas pela liderança organizacional para melhorar o desempenho são: 1) atenção às mudanças ambientais; 2) interpretação do estímulo; 3) correspondência entre problemas percebidos e soluções possíveis.

Das e Kumar (2010) propuseram uma relação de impacto entre os esquemas interpretativos e as alianças entre organizações de diferentes países. Os autores identificaram dois esquemas interpretativos distintos sobre como as organizações lidam com o caos decorrente desta parceria e os nomearam como “*sensemaking* do caos” e “*sensemaking* no caos”. Enquanto que as organizações que possuem o esquema interpretativo de “*sensemaking* do caos” procuram reduzir a complexidade pela adoção de modelos de controle e de aquisição e análise de informação, as organizações que com o esquema interpretativo “*sensemaking* no caos” procuram absorver a complexidade gerenciando-a pela experimentação e utilização de simbolismos.

Ao estudarem o impacto da internacionalização nos esquemas interpretativos de gestores de uma organização bancária Machado-da-Silva e Fernandes (1999) afirmaram que a "reorientação dos esquemas interpretativos dos dirigentes organizacionais ocorre pela força de pressões ambientais significativas." (p. 16). Os autores também alertam que mudanças radicais no ambiente podem fazer com que os esquemas interpretativos dos gestores fiquem descolados da realidade, assim a

legitimidade dos gestores será questionada, abrindo espaço para a ascensão de novas lideranças com esquemas interpretativos mais alinhados a realidade ambiental.

Apesar de o banco analisado por Machado-da-Silva e Fernandes (1999) ter passado por um processo de internacionalização, o contexto de referência adotado continuou sendo o nacional, o que ocorreu devido as peculiaridades do sistema bancário brasileiro quando comparado ao internacional. Porém, a estabilização econômica brasileira forçou o banco a rever a sua estratégia de mercado passando a se preocupar com eficiência e produtividade e a enfatizar as operações de crédito. Apesar do banco ter tido contato com estas estratégias ao atuar no contexto internacional, estas só foram adotadas pela organização dois anos após a introdução do plano real. Assim, os autores questionam a demora em adotar estas novas práticas a apresentam três possíveis respostas: “a) a tendência de as organizações persistirem em estratégias passadas, ainda que ocorram mudanças no ambiente; b) a estabilidade dos esquemas interpretativos e das estruturas organizacionais; e c) o contexto institucional de referência da organização”. (MACHADO-DA-SILVA; FERNANDES; 1999, p. 23).

Outro estudo brasileiro que adotou a análise de esquemas interpretativos foi realizado por Crubellate (2004) que analisou a institucionalização de padrões de qualidade da educação superior no país, considerando a relação entre padrões ambientais-institucionais, padrões interpretativos e respostas estratégicas. Na análise de nove casos o autor confirmou o pressuposto fundamental do estudo de que:

as determinações legais relativas a qualidade de ensino, presentes (objetivamente) no ambiente institucional do setor de educação superior nacional, não afetaram diretamente as organizações aqui estudadas, mas somente produziram respostas mediante o significado atribuído àquelas determinações e mediante a definição dada às circunstâncias ambientais a elas relacionadas pelos próprios dirigentes das IES. Os dados apontaram, inclusive, que em relação ao contexto ambiental, tão importante quanto – ou até mais que – a definição das características ambientais, é o significado atribuído a essas características. (CRUBELLATE, 2004, p. 306).

Em diversos países não existem sistemas formais de avaliação de todas as IES. Para alcançar legitimidade algumas IES optam por se associar a sistemas de acreditação, como a AACBS³. Pelo fato da legislação brasileira impor o processo de avaliação para todas as IES, as organizações deverão, necessariamente, adotar um padrão de resposta. Em sua pesquisa Crubellate (2004) identificou que as

³ *The Association to Advance Collegiate Schools of Business*

organizações analisadas formaram três grupos com respostas estratégicas distintas. Ocorreu uma predominância da Aceitação parcial como resposta estratégica, e as outras respostas adotadas foram Cooptação e Rejeição parcial.

Saraiva Junior e Crubellate (2012) estudaram o desenvolvimento da Central Sicredi PR e analisaram que um dos fatores que possibilitou o robusto desenvolvimento foi a atualização de visão de mundo da organização. Uma das principais mudanças que ocorreram no período foi a formação de um sistema integrado, composto por outras cooperativas de créditos centrais. Ao longo do processo de consolidação do sistema integrado a Central paranaense teve uma mudança significativa em seus esquemas interpretativos, passando a ter como foco central a expansão do sistema como banco próprio, deixando em segundo plano o desenvolvimento da atividade rural local, que antes era o objetivo principal. Os autores também indicam uma substituição na lógica predominante na organização pela lógica própria do mercado financeiro, que já era predominante na central gaúcha, com a qual a central paranaense se juntou.

Em suma, a organização pode adotar novas lógicas institucionais alterando desta forma o processo de interpretação dos atores organizacionais. As lógicas institucionais representam um tema que tem recebido crescente atenção dentro dos estudos organizacionais, a partir da perspectiva institucional de análise, e serão abordadas na próxima sessão.

2.3 LÓGICAS INSTITUCIONAIS

O conceito de lógicas institucionais é um campo de estudos da Teoria Institucional. O conceito, assim como o de campo, interpretação e legitimidade são relevantes para este estudo e, por isso, são aqui abordados.

Conforme descrito por Greenwood et al. (2008a) e Scott (2014), o uso de argumentos institucionais para analisar as organizações iniciou na década de 1940, estimulado principalmente pela tradução dos textos de Weber para o inglês realizada por Parsons e Simon. Porém, elas permanecem sendo utilizadas de maneira tímida até a emergência das “novas” abordagens institucionalistas, nos anos 1970. Nesse período, a teoria organizacional era dominada por teorias centradas em atores racionais e em suas respostas racionais a determinadas circunstâncias. (GREENWOOD et al., 2008b).

Um elemento que se tornou central nos estudos institucionais é a noção de ambiente, destacando seu aspecto material e simbólico. O principal conceito utilizado para o estudo da influência do ambiente é o campo organizacional, que possibilita compreender como os principais atores da sociedade moderna, as organizações, atuam dentro de amplas redes e sistemas (SCOTT, 2008). De acordo com DiMaggio (1991), a importância do conceito de campo organizacional, para os estudos institucionais, está baseada em duas razões: (1) porque a teoria foca no processo de influência mútua entre as organizações; (2) porque a teoria presta atenção em organizações, como agências governamentais e associações comerciais, que não compõe a indústria, mas estão dentro do campo. Ao falar sobre os integrantes de um campo organizacional Fligstein (1991) afirma que este contém todas as organizações relevantes, sob o ponto de vista dos atores de qualquer organização do campo. Mas analisar o campo organizacional não é apenas listar as organizações que o constituem (WOOTEN; HOFFMAN; 2008).

O conceito de campo organizacional é fundamental para compreender elementos materiais e simbólicos que afetam as organizações. A presença dos elementos materiais e simbólicos pode ser percebida em trabalhos que analisam o campo organizacional e suas práticas. Jones et al. (2011) analisaram a formulação e teorização da categoria de 'arquitetura moderna' e perceberam a influência de lógicas distintas e aspectos materiais nesse processo. O aspecto simbólico do ambiente organizacional é destacado no estudo de Jones e Livne-Tarandach (2008) sobre as estratégias retóricas de arquitetos e como o uso de palavras chaves permitiu dirigirem um apelo com múltiplos interesses para audiências distintas.

A Teoria Institucional formula questões sobre como as escolhas sociais são moldadas, mediadas e conduzidas pelo contexto institucional. Com base nos estudos já realizados é possível afirmar que a ação não é uma escolha de um curso entre possibilidades ilimitadas, mas é feita entre um conjunto restrito de opções legítimas. (WOOTEN; HOFFMAN, 2008). Esta proposição é semelhante a de Crubellate et al. (2008) que destaca que as escolhas estratégicas dos gestores são mediadas pela sua interpretação do ambiente, sendo que esta interpretação é afetada também pela racionalidade. Assim, conforme apresentado por Wooten e Hoffman (2008) as primeiras organizações que adotam uma nova prática tendem a fazê-la em virtude da sua eficiência, enquanto que as organizações seguidoras possuem um comportamento mimético, que nem sempre está relacionado com a eficiência

organizacional. Porém, apesar da adoção posterior não garantir a eficiência, ela pode ampliar a legitimidade da organização, algo benéfico para esta.

A legitimidade é um conceito fundamental para a Teoria Institucional, pois se refere ao fato de que organizações dependem de aceitação e credibilidade social para sobreviverem, não apenas dos recursos materiais e informações técnicas. (DEEPHOUSE; SUCHMAN, 2008). Ainda, segundo os autores, a legitimidade refere-se às ações percebidas como desejáveis e adequadas, para dados sistemas de normas e valores, que são socialmente construídos. A legitimidade é outorgada por diversas fontes de autoridade que, no período atual, podem ser considerados os agentes de estados, as profissões e as associações comerciais (SCOTT, 2008). Além disso, as estruturas legitimadas podem ser, simultaneamente, contestadas. Esta contestação pode ser realizada tanto por atores periféricos quanto centrais. A legitimidade é construída sobre diversas bases. Scott (2008) relacionou-as com os pilares (regulativo, normativo e cultural-cognitivo), destacando o que suporta a legitimidade em cada um deles.

Os atores, além de mobilizar recursos e articular discursos que suportem a mudança institucional, também são responsáveis por compreender o ambiente no qual estão inseridos. Portanto, é fundamental compreender como o processo de interpretação afeta o processo de compreensão do ambiente por parte dos atores sociais. Hoffman e Ocasio (2001) demonstram que os eventos não são percebidos de maneira igual por diferentes organizações, esta compreensão é afetada tanto por elementos internos quanto externos.

Conforme proposto por Friedland e Alford (1991) não é possível compreender o comportamento individual e organizacional sem localiza-lo no contexto social. A alternativa proposta pelos autores para elaborar a análise desta maneira – e evitar uma visão funcionalista ou determinista – é compreender a sociedade como um sistema interinstitucional. Os autores definem as instituições como “tanto padrões de atividades supraorganizacionais pelos quais os humanos conduzem sua vida material no tempo e no espaço, quanto sistemas simbólicos pelos quais eles categorizam e infundem significados nas atividades”. (FRIEDLAND; ALFORD, 1991, p. 232).

Scott (2014) descreve que os pesquisadores da Teoria Institucional têm aceitado que os sistemas institucionais não são necessariamente unificados e coerentes. O autor aponta duas principais linhas de pesquisa sobre a complexidade ambiental: estrutura relacional e lógicas institucionais. Esta última tem sua origem no

trabalho de Friedland e Alford (1991) e tem como foco de pesquisa o conflito existente entre as prescrições culturais disponíveis para guiar a ação das organizações.

De acordo com Friedland e Alford (1991) as principais instituições da sociedade moderna ocidental são: capitalismo; família; estado burocrático; democracia; e religião cristã. Estas instituições são guiadas por uma lógica central, que é composta de práticas materiais e construções simbólicas. Estas instituições moldam as preferências dos indivíduos e interesses das organizações e servem como repertório de comportamentos que podem ser adotados. Estas instituições não são homogêneas, pelo contrário, elas são potencialmente contraditórias e podem indicar cursos de ações distintos para os indivíduos e organizações. Assim, ao explorar estas contradições inerentes das instituições os indivíduos e organizações podem propor novas práticas.

Para exemplificar as contradições existentes e expor os elementos centrais de cada uma das ordens institucionais descritas por Friedland e Alford (1991), Thornton (2004) organizou uma tabela descrevendo nove categorias (metáfora raiz; fontes de legitimidade; fontes de autoridade; fontes de identidade, bases das normas; base da atenção; base da estratégia; mecanismo de controle informal; e sistema econômico) dos seis tipos ideais de ordens interinstitucionais: família, religião, estado, mercado, profissão e corporação. Posteriormente Thornton et al. (2012) incluíram o tipo ideal comunidade, resultando no QUADRO 5, apresentado na página a seguir.

Ao apresentar as principais ordens institucionais da sociedade ocidental contemporânea, Friedland e Alford (1991) descreveram que cada uma detinha uma lógica central, um conjunto de práticas materiais e construções simbólicas. Portanto, a sociedade é composta por múltiplas lógicas institucionais. Assim, os indivíduos e organizações podem estar imersos em lógicas distintas, que apontam para diferentes cursos de ações possíveis.

Conforme definido por Thornton e Ocasio (2008) a lógica institucional é constituída por padrões históricos de símbolos culturais e práticas materiais socialmente construídos, que incluem suposições, valores e crenças, pelos quais indivíduos e organizações proveem significado da sua atividade diária, organizam o tempo e o espaço e reproduzem suas vidas e experiências. Esta definição está alinhada com a proposição de Lounsbury (2007) de que o conceito de lógica se refere a crenças culturais e regras que estruturam a cognição e guiam o processo decisório no campo. De acordo com este autor as lógicas podem afetar, no nível organizacional,

o foco de atenção dos decisores para um grupo limitado de temas e soluções. As lógicas institucionais representam padrões de referências nos quais os atores constroem sentido e o vocabulário que utilizam para motivar a ação (THORNTON et al., 2012). Os princípios, práticas e símbolos de cada ordem institucional diferenciam a forma como o raciocínio ocorre e como a racionalidade é percebida e experimentada.

QUADRO 5. TIPOS IDEAIS DE SISTEMAS INTERINSTITUCIONAIS

| Eixo Y | Eixo X: Ordens institucionais | | | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|--|--------------------------------|---|--|
| Categorias | Família 1 | Comunidade 2 | Religião 3 | Estado 4 | Mercado 5 | Profissão 6 | Corporação 7 |
| Metáfora Raiz 1 | Família como uma firma | Fronteira comum | Templo como um banco | Estado como um mecanismo de distribuição | Transação | Profissão como uma rede relacional | Corporação como uma hierarquia |
| Fontes de legitimidade 2 | Lealdade incondicional | Unidade de vontade; crença na confiança e reciprocidade | Importância da fé e sociedade e economia vistas como sagrada | Participação democrática | Preço das ações | Perícia individual | Mercado como posição da firma |
| Fontes da autoridade 3 | Dominação patriarcal | Compromisso aos valores da comunidade e ideologia | Carisma do sacerdote | Dominação burocrática | Ativismo dos acionistas | Associação profissional | Quadro de diretores; alta administração |
| Fontes de identidade 4 | Reputação da família | Conexão emocional; satisfação pessoal e reputação | Associação com as entidades | Classes econômicas e sociais | Sem rosto | Associação com a qualidade da ação; reputação pessoal | Papéis burocráticos |
| Base das normas 5 | Participação em domicílio | Participação em grupo | Participação na congregação | Cidadania na nação | Interesse próprio | Participação em alianças e associações | Emprego na empresa |
| Base da atenção 6 | Status no domicílio | Investimento pessoal no grupo | Relação com o supranatural | Status no grupo de interesse | Status no mercado | Status na profissão | Status na hierarquia |
| Base da estratégia 7 | Aumento da honra da família | Aumento do status e honra dos membros e práticas | Aumento do simbolismo religioso dos eventos naturais | Aumento da boa comunidade | Aumento da eficiência do lucro | Aumento da reputação pessoal | Aumento de tamanho e diversificação da firma |
| Mecanismo de controle informal 8 | Políticas de família | Visibilidade das ações | Culto de abertura | Política de bastidores | Analistas industriais | Celebridades profissionais | Cultura organizacional |
| Sistema econômico 9 | Família capitalista | Capitalismo cooperativo | Capitalismo ocidental | Capitalismo de bem-estar | Capitalismo de mercado | Capitalismo pessoal | Capitalismo administrativo |

FONTE: Thornton et al. (2012, p. 73)

Scott (2014) aborda o tema de lógicas institucionais como modelos de racionalização alternativos, que podem atuar como gatilhos de mudança. De acordo

com o autor muitas das mais importantes tensões e dinâmicas de mudanças observadas nas organizações contemporâneas podem ser examinados pela consideração da competição entre grupos de atores comprometidos com lógicas institucionais distintas. Mudanças nas lógicas do campo podem ser vistas como o avanço do interesse de determinados grupos organizacionais e desvalorização de outros (SCOTT, 2014). Nesse sentido, a relação das lógicas institucionais com a interpretação e a mudança, núcleo de capacidades dinâmicas, já se apresenta de forma clara.

Apesar do trabalho de Friedland e Alford (1991) propor a existência de lógicas societais, a aplicação empírica levou a utilização do conceito de lógica para o nível de campo, como no trabalho empírico desenvolvido por Thornton e Ocasio (1999) – que impulsionou as pesquisas e o debatem sobre o tema. Neste trabalho são analisadas as lógicas institucionais existentes no setor de publicação para o ensino superior, descritas como: lógica editorial e lógica de mercado. Nas empresas que atuavam sob a lógica editorial a atenção do editor para a tomada de decisões sobre possíveis publicações era baseada no relacionamento entre autor e editor, sendo o crescimento interno na carreira e sucessão executiva determinada pelo tamanho e estrutura da organização. Por outro lado, nas empresas que atuavam sob a lógica de mercado, a atenção do executivo era direcionada para temas como competição por recursos e aquisições para crescimento, e as decisões de sucessões executivas eram determinadas pelos produtos de mercado e controle corporativo do mercado.

Também foram realizados estudos que relacionaram a adoção de novas práticas com as lógicas institucionais presentes no setor. O estudo desenvolvido por Lounsbury (2007) sobre a adoção de uma nova prática (estabelecer contratos externos) por fundos mútuos americanos identificou que organizações influenciadas por diferentes lógicas institucionais consideram fatores distintos no momento de adotar uma nova prática. Enquanto as organizações influenciadas pela lógica da confiança analisavam prioritariamente o custo financeiro para adotar a nova prática, as organizações baseadas na performance tomavam esta decisão considerando o seu desempenho, independente de custos financeiros.

2.3.1 Análise empírica de lógicas institucionais

Atualmente já foram desenvolvidos uma série de estudos que identificaram a presença de diferentes lógicas institucionais nos mais diversos setores. O Quadro 5 apresenta os autores, ano da publicação, o setor analisado e as lógicas institucionais identificadas pelos autores.

QUADRO 6. LÓGICAS INSTITUCIONAIS IDENTIFICADAS EM TRABALHOS EMPÍRICOS

continua

| Autores (ano) | Setor analisado | Lógicas institucionais identificadas |
|---------------------------|--|--|
| Thornton; Ocasio (1999) | Setor de publicações para o ensino superior (EUA) | Lógica editorial Lógica de mercado |
| Lounsbury; Pollack (2001) | Educação universitária (EUA) | Lógica do sistema fechado Lógica do sistema aberto |
| Rao et al. (2003) | Setor gastronômico (França) | Lógica da cozinha clássica Lógica da nova cozinha |
| Kim et al. (2007) | Sistema de seleção de reitores de universidades (Coreia do Sul) | Lógica autoritária (indicação) Lógica democrática (votação) |
| Lounsbury (2007) | Fundos mútuos Americanos (EUA) | Lógica da confiança Lógica da performance |
| Marquis; Lounsbury (2007) | Setor bancário (EUA) | Lógica da comunidade Lógica nacional |
| Battilana; Dorado (2010) | Setor bancário (Bolívia) | Lógica bancária Lógica do desenvolvimento Lógica emergente de microfinança comercial |
| Dunn; Jones (2010) | Educação médica (EUA) | Lógica do cuidado Lógica da ciência |
| Greenwood et al. (2010) | Empresas espanholas (Espanha) | Lógica de mercado Lógica de estado descentralizado (regional) Lógica da família |
| Nigam; Ocasio (2010) | Setor de saúde pública (EUA) | Lógica da autoridade médica Lógica da gestão baseada na competitividade Lógica da gestão baseada no cuidado |
| Berente; Yoo (2012) | National Aeronautics and Space Administration (NASA's) (EUA) | Lógica da gestão racional Lógica da gestão de projetos profissional Lógica do profissionalismo científico Lógica da persistência organizacional |
| Brown et al. (2012) | Setor da saúde pública (Austrália) | Lógica do cuidado apropriado para a idade Lógica do cuidado apropriado para a incapacidade Lógica do cuidado apropriado para a pessoa |
| Garrow; Grusky (2012) | Centro de Controle e Prevenção de Doenças – HIV/AIDS – Los Angeles (EUA) | Lógica médica Lógica da saúde pública Lógica do movimento social Lógica do multisserviço |
| Costa et al. (2013) | Governança de Recursos Hídricos (Brasil) | Lógica de comunidade Lógica de estado Lógica de mercado |

QUADRO 6. LÓGICAS INSTITUCIONAIS IDENTIFICADAS EM TRABALHOS EMPÍRICOS

| | | conclusão |
|--------------------------|--|---|
| Durand et al. (2013) | Setor de design industrial (França) | Lógica do modernismo Lógica do formalismo Lógica da gestão |
| Gawer; Phillips (2013) | Setor de computação – Foco nas ações da Intel | Lógica da cadeia de suprimentos Lógica da plataforma |
| Jay (2013) | Setor de energia (Cambridge – Inglaterra) | Lógica de estado Lógica de mercado Lógica da sociedade civil |
| Kodeih; Greenwood (2013) | Escolas de negócio francesas | Lógica das “grandes escolas de comércio” francesas Lógica das escolas de negócios internacionais |
| McPherson; Sauder (2013) | Corte de julgamentos relacionados a drogas (EUA) | Lógica da punição criminal Lógica da reabilitação Lógica da prestação de contas para a comunidade Lógica da eficiência |
| Meyer et al. (2013) | Setor público austríaco | Lógica legalista-burocrática Lógica da gestão |
| Pache e Santos (2013) | Setor de organizações que atuam para reintegrar pessoas ao mercado de trabalho na França | Lógica do bem-estar social Lógica comercial |
| Wright; Zammuto (2013) | Campeonato Inglês de Críquete | Lógica de que o Críquete é arte Lógica de que o Críquete é negócio |
| Almandoz (2014) | Setor bancário (EUA) | Lógica financeira Lógica comunitária |
| Ansari et al. (2014) | Mudanças climáticas globais | Lógica de estados Lógica de comunidade Lógica de mercado Lógica da profissão |

FONTE: O autor (2016)

Conforme é possível perceber, existe um predomínio de estudos que priorizam a análise nos Estados Unidos da América. Um trabalho conduzido no contexto brasileiro foi realizado por Costa et al. (2013) para analisar o setor de governança de recursos hídricos, comparando-o com o mesmo setor canadense. No trabalho os autores identificaram a presença da lógica de comunidade, lógica de estado e lógica de mercado. Além do trabalho já citado de Thornton e Ocasio (1999), outros trabalhos também analisaram o setor da educação superior, como os de Kodeih e Greenwood (2013), Dunn e Jones (2010) e Lounsbury e Pollack (2001), que serão detalhados a seguir.

A pesquisa de Lounsbury e Pollack (2001) analisaram como as mudanças de lógicas em um campo em nível superior permite o desenvolvimento de novas práticas no campo subordinado. A pesquisa descreve a mudança em um campo de ensino superior no qual inicialmente existia apenas a lógica de ensino de “sistema fechado” – que tem como premissa a universidade como o armazém do conhecimento – para

um ambiente híbrido, no qual coexistia a lógica de ensino “sistema aberto” – que adota a premissa de que a universidade é um ambiente de aprendizagem, dentre outras distinções. Os autores identificaram que esta alteração de lógica permitiu o desenvolvimento de práticas de ensino-serviço (extensão), que anteriormente eram marginais e após passaram a ser componentes curriculares legítimos.

Ao analisar a educação médica sob uma perspectiva longitudinal entre os anos 1910 e 2005, Dunn e Jones (2010) identificaram a existência de duas lógicas centrais que persistiram ao longo do período: o cuidado e a ciência. Os autores identificaram que as lógicas são apoiadas por grupos e interesses distintos, que variam ao longo do tempo e criam tensão sobre o processo de educação dos futuros profissionais.

O campo das escolas de negócios francesas e o papel da identidade na mediação de múltiplas lógicas institucionais compõe o objeto de análise do artigo de Kodeih e Greenwood (2013). A pesquisa descreve a existência de duas lógicas distintas atuando no campo: a lógica das “grandes escolas comerciais francesas” e a “lógica das escolas internacionais de negócio”. Os valores centrais desta última são a orientação acadêmica e a pesquisa teórica, a qual é publicada em periódicos acadêmicos, enquanto os da primeira estão orientados para o ensino e formação profissional e a pesquisa tem orientação prática, são realizadas em parceria com empresas e organizações locais e publicadas em livros. Os quatro casos analisados indicaram que as escolas abraçaram a lógica tradicional (grandes escolas comerciais francesas) e a nova lógica (escolas internacionais de negócios). A explicação encontrada é que o ambiente plural foi visto pelas lideranças das escolas como uma oportunidade e não ameaça. Assim, os autores apontam como contribuição que as respostas às mudanças ambientais são norteadas não somente pela identidade atual da organização, mas sim pela sua “identidade aspirada”. Também foi identificado que o status atual da organização afeta a escala e o formato das alterações realizadas.

A partir do QUADRO 6 é possível perceber também a utilização mais ampla do conceito de lógica institucional nos diversos estudos realizados. Diversos autores identificam lógicas específicas de cada campo de análise, enquanto poucos trabalhos enfatizaram a análise da predominância das lógicas societais (inicialmente propostas por Friedland e Alford (1991) no campo organizacional analisado. Neste trabalho será adotada esta perspectiva, identificando a predominância das lógicas societais no campo da educação superior brasileira, e como o ensino superior está inserido nelas.

Os trabalhos sobre o tema variam na abordagem, em alguns casos enfatizando a predominância de uma lógica institucional no campo, ainda que ela seja modificada ao longo do período de análise. Um exemplo é a análise desenvolvida por Thornton e Ocasio (1999) que mostra a lógica editorial sendo substituída pela lógica de mercado. Posteriormente um segundo grupo de trabalhos enfatiza a coexistência de distintas lógicas no campo, as quais influenciam simultaneamente as organizações, como nos setores analisados por Costa et al. (2013), Marquis e Lounsbury (2007) e Pache e Santos (2013). Costa et al. (2013) ressaltam que ao considerar a coexistência e contradição entre lógicas institucionais também é admitido a possibilidade de conflito entre estas lógicas e, assim, a pluralidade de influências culturais sobre os atores.

Visto que, sob a perspectiva proposta por Thornton e Ocasio (2008), a lógica institucional refere-se a padrões históricos de símbolos culturais e práticas materiais socialmente construídos, é importante apresentar como os elementos podem ser identificados. Assim, Thornton et al. (2012) definem práticas como formas ou constelações de atividades socialmente significantes que são relativamente coerentes e estabelecidas. Existem práticas associadas às instituições como, por exemplo, o ato de votar, que está associado a instituição 'democracia' (FRIEDLAND; ALFORD, 1991).

A lógica institucional presente na organização guia o foco de atenção ao indicar quais temas e problemas devem ser analisados e quais soluções são desejáveis no processo decisório (OCASIO, 1997; THORNTON; OCASIO, 1999; THORNTON; et al. 2012). A lógica institucional é composta de práticas materiais e construções simbólicas. Estas lógicas influenciam as preferências dos indivíduos e interesses das organizações e servem como repertório de comportamentos que podem ser adotados. Elas não são homogêneas, pelo contrário, são potencialmente contraditórias e podem indicar cursos de ações distintos para os indivíduos e organizações. Assim, ao explorar estas contradições inerentes das lógicas institucionais, os indivíduos e organizações podem propor novas práticas, conforme já mencionado.

A presença da pluralidade de lógicas na sociedade e no campo organizacional permite que as organizações e os indivíduos recebam orientações distintas para cursos de ação a serem adotados. Assim, a influência de distintas lógicas é fundamental para o processo de inovação. Em determinados contextos a inovação

realizada em um campo é decorrente da adoção de uma prática proposta por uma lógica institucional societal não perceptível anteriormente neste campo.

Conforme proposto por Thornton et al. (2012) a atenção compartilhada entre os atores sociais ocorre pelo uso de uma linguagem comum. Cada lógica institucional pressupõe uma linguagem comum e distinta, que é chamada de 'vocabulário das práticas'. Os vocabulários de práticas são definidos por Loewenstein et al. (2012) como sistemas de categorias usados pelos membros de um coletivo social para dar sentido e construir práticas organizacionais. Assim, ao identificar os vocabulários de práticas utilizados nas organizações podem indicar se esta está sob a influência de uma lógica predominante (LOUNSBURY, 2007) ou de múltiplas lógicas. (PACHE; SANTOS, 2013).

Esses diversos trabalhos reforçam que a lógica institucional predominante na organização influenciou o processo decisório dos gestores no momento de tomada de decisão. Assim, nesta tese será considerado que a lógica institucional influencia a percepção dos gestores sobre o ambiente e a realidade organizacional, bem como norteia a identificação de possíveis cursos de ação que são considerados legítimos dentro da organização e na sociedade.

Os estudos que analisam lógicas institucionais têm crescido ao longo da última década e diversos trabalhos utilizam métodos qualitativos para 'capturar' as lógicas analisadas. (REAY; JONES, 2015).

No trabalho elaborado por Costa et al. (2013), os autores descreveram como uma série de características (analogia simbólica, governança, autoridade, entre outros) de como cada uma das lógicas institucionais analisadas (comunidade, estado e mercado) influenciavam a percepção desta característica. Por exemplo, a analogia simbólica da água variava de "água como bem comum, essencial para a vida (lógica de comunidade)" para "água como bem público (lógica de estado)" e "água como bem econômico, recursos finito (lógica de mercado)". Ao comparar os significados e práticas relacionados com cada uma das lógicas os autores puderam analisar as mudanças na estruturação da governança do setor. A epistemologia adotada no trabalho foi de natureza interpretativa e construtivista social, sendo a estratégia de pesquisa adotada o estudo de caso, com perspectiva longitudinal. Os dados foram coletados pela realização de entrevistas e análises de documentos.

Além da definição de características presentes nas lógicas institucionais, alguns autores também avançaram na análise de como podem coexistir dentro de

uma mesma organização práticas baseadas em diferentes lógicas institucionais. A pesquisa de Pache e Santos (2013) estudou o setor de organizações que atuam para reintegrar pessoas ao mercado de trabalho (WISE) na França. Os autores demonstraram que existem duas lógicas concorrentes no setor (lógica do bem-estar social e lógica comercial) e as organizações que nele atuam estão expostas a estas duas lógicas. As duas lógicas são analisadas a partir de quatro características: objetivo, forma organizacional, controle e legitimidade profissional. Estas características são definidas pelos autores com base na análise do campo. Posteriormente, na segunda fase da pesquisa, os autores identificam dez elementos relacionados as três características das lógicas institucionais, considerando que cada uma das lógicas prescreveria um tipo específico de ação para cada um dos elementos. Os autores não analisam elementos do objetivo pois o propósito nas duas lógicas é semelhante, visto que é uma imposição do Estado que as organizações que atuem no campo devam ter como objetivo atuar para requalificar pessoas que estão por um longo período afastadas do mercado de trabalho.

Após esta etapa Pache e Santos (2013) analisam as práticas de quatro organizações, identificando se as práticas analisadas estão: a) de acordo com a prescrição da lógica do bem-estar social; b) de acordo com a prescrição da lógica comercial; c) adotar (*enactment*) um comportamento alternativo. Com base na análise os autores identificaram que as organizações híbridas incorporam de fato elementos de diferentes lógicas institucionais, sendo que as organizações criadas por outras organizações comerciais tendem a privilegiar a adoção de práticas baseadas na lógica do bem-estar social, enquanto que organizações que já atuam no setor social. Nesta pesquisa foram realizados estudos de casos múltiplos. Os dados foram coletados em três fases distintas: na primeira através de entrevistas com as empresas estudadas, na segunda análise de documentos e entrevistas sobre o campo e na terceira foram realizadas novas entrevistas em duas das empresas analisadas.

O trabalho elaborado por Pahnke et al. (2015) apresentou sete diferentes atributos de cada lógica analisada, agrupando-os em base de normas, estratégia e atenção. Os atributos critérios de pertencimento, legitimidade e estrutura de autoridade estão relacionados à base das normas. A base da atenção é composta pelos atributos de como alcançar o sucesso e onde focar. Já a base da estratégia é composta pelos atributos identidade e forças. A estrutura de atributos proposta por Pahnke et al. (2015) foi construída, segundo os autores, com base na obra de

Thornton et al. (2012) sobre lógicas institucionais e contempla os principais elementos constitutivos de uma lógica institucional. Considerando a amplitude dos atributos propostos por Pahnke et al. (2015) a sua estrutura será utilizada como base para a construção dos arquétipos de instituições de ensino superior conforme as lógicas institucionais presentes no campo de educação superior brasileiro. Além dos atributos já apresentados será incluído um novo atributo: principais fontes de financiamento, que foi identificado como relevante no momento de coleta e análise de dados, que foi agrupado na base da estratégia. O arquétipo das instituições foi construído de acordo com as lógicas interinstitucionais propostas por Friedland e Alford (1991) e posteriormente organizadas por Thornton e Ocasio (2004) e Thornton et al. (2012).

Ao analisarem os métodos adotados nas pesquisas empíricas sobre o tema Reay e Jones (2015) identificaram três principais padrões adotados pelos pesquisadores: a) padrão de dedução; b) padrão de correspondência; c) padrão de indução. Conforme descrito por Reay e Jones (2015) as pesquisas do “padrão de indução” adotam o pressuposto ontológico de que o mundo é socialmente construído. A linguagem traz os fatos à consciência e desempenha um papel constitutivo na realidade. O significado é acessado pela análise e classificação de segmentos de textos, que revelem padrões com base no significado subjacente. Este padrão será adotado na tese.

Em suma, conforme analisado na produção teórico-empírica sobre lógica institucional, pode-se observar a importância de estudos com métodos qualitativos tais como estudos de caso. Nesse sentido este trabalho adotou como método de pesquisa o estudo de caso, em conformidade com as pesquisas realizadas por Costa et al. (2013), Kodeih e Greenwood (2013) e Pache e Santos (2013). Tendo apresentado os conceitos relevantes para o estudo, a próxima sessão é destinada a apresentação da relação entre os mesmos.

2.4 SÍNTESE DOS CONCEITOS E MODELO PROPOSTO

Conforme exposto, as capacidades dinâmicas são responsáveis pela renovação organizacional e diferem-se das capacidades ordinárias que são responsáveis pela operação das atividades nas quais a organização já está engajada. As capacidades dinâmicas são compostas por grupos de atividades que possibilitam

monitorar oportunidades, apropriar-se delas e reconfigurar os recursos para transformá-las em produtos ou serviços, conforme proposto por Teece (2007, 2014). A presente tese procura demonstrar, como um de seus objetivos, como a interpretação dos gestores em relação ao ambiente e ao contexto interno intervém no desenvolvimento das capacidades dinâmicas.

Embora Teece (2007) fale de monitoramento de oportunidades (*sensing*) como um sistema analítico para perceber e filtrar as oportunidades, não há clareza teórico-empírica sobre como ocorre este processo. Assim, esta tese propõe que sejam adotados pressupostos da construção social da realidade e conceitos da Teoria Institucional para compreender o processo de renovação de recursos organizacionais, em especial para analisar o processo de leitura e análise do ambiente e dos recursos organizacionais realizados pela organização. A renovação de recursos estudada é proposta aqui por meio do uso da TBR.

Desta forma, o presente trabalho foi desenvolvido por meio da construção de uma ponte teórica entre a TBR (base da abordagem das capacidades dinâmicas) e a Teoria Institucional. As principais categorias oriundas da TBR são os recursos organizacionais e as atividades de monitorar, apropriar e reconfigurar, enquanto que da Teoria Institucional são utilizadas as categorias de interpretação, legitimidade e lógica institucional. Nesse sentido, o presente estudo adota pressupostos e conceitos de duas teorias, situados em uma visão epistemológica construtivista, que implica em estudar um dado processo, mais especificamente, o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas.

A relação entre interpretação e capacidades dinâmicas pode ser tomada a partir do diálogo com estudos estratégicos de vertente sociológica (especialmente Teoria Institucional). Diversos estudos teóricos e empíricos reforçam que um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades dinâmicas nas organizações é a existência de rotinas que monitoram o ambiente – capacidade de monitorar (TEECE, 2007), propensão para perceber oportunidade e ameaças (BARRETO, 2010b) – e de rotinas que possibilitem a organização se apropriar destas oportunidades, ou, nas palavras de Barreto (2010) da propensão de tomar decisões oportunas e orientadas para o mercado. Todavia, poucos estudos sob esta temática investigam como ocorre o processo de monitoramento e de tomada de decisões.

Estudos teórico-empíricos sobre o tema identificam a existência de rotinas de monitoramento (e.g. Wilden et al. (2013), e o próprio modelo teórico no qual Teece

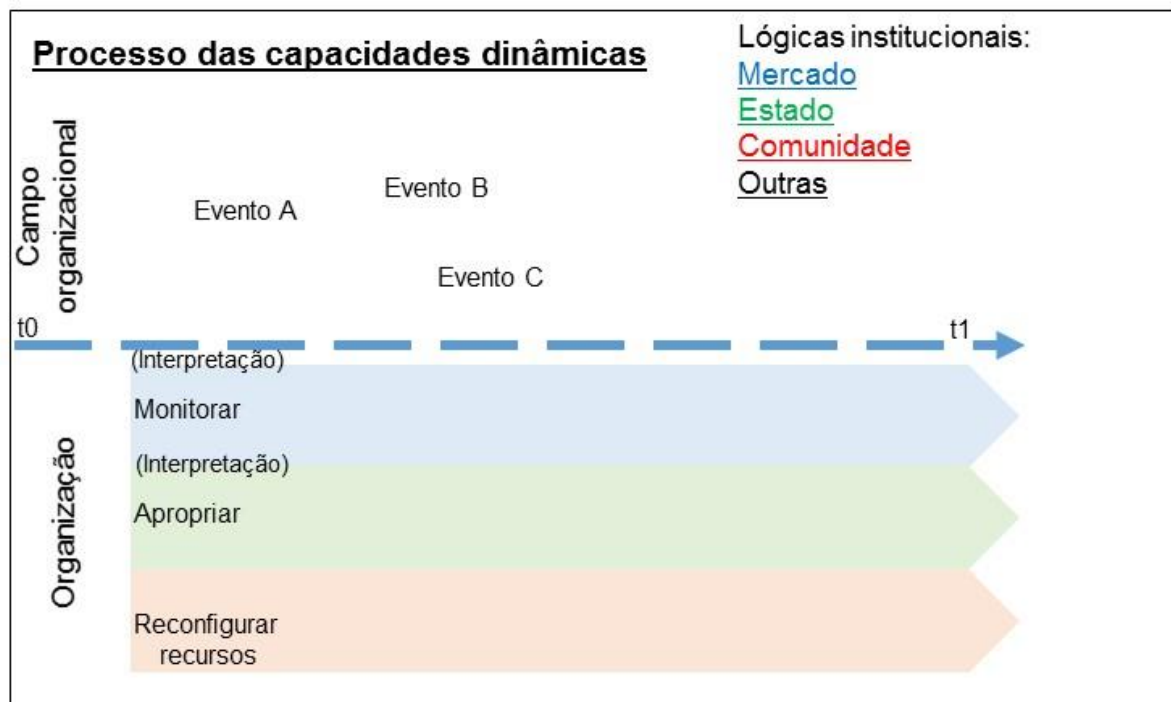
(2007) detalha os microfundamentos das capacidades dinâmicas enfatiza as rotinas ou atividades de monitorar. Todavia, estudos de outras abordagens teóricas e estudos da abordagem das capacidades dinâmicas como os realizados por Danneels (2010) e Tripsas e Gavetti (2000) mostram que é importante compreender como ocorre o processo de interpretação.

Também se objetivou analisar se as organizações que desenvolvem as capacidades dinâmicas podem ser classificadas como 'intrusivas' em relação ao ambiente, conforme modelo formulado por Daft e Weick (1984). A pesquisa analisou como ocorreu a correspondência entre as capacidades organizacionais e o ambiente, conforme proposto por Eggers e Kaplan (2013a).

A análise do processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas envolve ainda a análise das atividades realizadas na organização considerando as lógicas institucionais. O modelo apresentado na FIGURA 1 é a base para a análise do processo das capacidades dinâmicas. O modelo apresenta uma seta azul pontilhada que separa o campo organizacional da organização. A opção pela seta pontilhada visa retratar a relação fluída entre o campo e a organização. No campo organizacional podem ser descritos eventos que ocorreram que podem ser o desenvolvimento de uma tecnologia ou a promulgação de uma nova lei. São descritas também as lógicas predominantes no campo, ressaltando-se que estas são consideradas tanto no nível de análise de campo quanto organizacional.

No modelo estão os grupos de atividades de monitorar, apropriar e reconfigurar definidas por Teece (2007) como microfundamentos das capacidades dinâmicas. É a articulação destas atividades que permite a organização renovar os seus recursos. Estas atividades são destacadas por três linhas coloridas sob as quais podem ser descritas as atividades relacionadas a cada um dos processos das capacidades dinâmicas. Na linha rosa, relacionada à reconfiguração dos recursos, podem ser descritos os recursos que foram reconfigurados na organização. A palavra interpretação está escrita na separação entre o ambiente e a organização para reforçar a importância deste processo para as atividades de monitoramento. A interpretação descrita entre as linhas de monitorar e apropriar está relacionada com a correspondência entre a oportunidade identificada no processo de monitoração, a decisão de explorá-la e os recursos organizacionais já existentes que possibilitarão a organização iniciar o processo de reconfiguração desses para gerar um novo produto ou serviço alinhado com a oportunidade monitorada.

FIGURA 1 – MODELO DA RELAÇÃO ENTRE CAPACIDADE DINÂMICA, INTERPRETAÇÃO E LÓGICAS INSTITUCIONAIS



FONTE: O autor (2016)

Na próxima seção será descrito o percurso metodológico proposto para o desenvolvimento da pesquisa empírica desta tese.

3 METODOLOGIA

Esta seção tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Serão descritas as especificações do problema de pesquisa e as categorias de análise com suas respectivas definições constitutivas e percurso empírico adotado para suas identificações. Posteriormente é apresentado o delineamento da pesquisa e as estratégias de coleta e análise de dados adotadas.

3.1 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa baseia-se no seguinte problema: Como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da influência das lógicas institucionais sobre a decisão (*seize*) e a ação (reconfiguração) dos gestores da Instituição de Ensino Superior no Brasil considerando a interpretação (*sense*) dos eventos?

Perguntas de pesquisa.

1. Quais as principais mudanças de legislação, políticas públicas e concorrenciais que ocorreram no campo da educação superior no Brasil?
2. Quais são as lógicas institucionais existentes no campo da educação superior brasileira e quais as suas mudanças ao longo do tempo?
3. Como as mudanças no campo constituíram-se em eventos críticos por meio da interpretação dos gestores da Instituição de Ensino Superior a partir das lógicas institucionais?
4. Como ocorreram as atividades de monitoramento do ambiente (*sense*), apropriação de oportunidades (*seize*) e reconfiguração de recursos (reconfiguração) na Instituição de Ensino Superior em cada um dos eventos críticos selecionados?
5. Como ocorreu o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da interpretação dos gestores na Instituição de Ensino Superior selecionada, mediante as lógicas institucionais, a partir das mudanças ocorridas em todos os eventos?

3.2 DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA E PERCURSO EMPÍRICO

A construção do conhecimento científico e seu compartilhamento ocorre pela seleção e utilização de conceitos. É fundamental que o pesquisador e o leitor compreendam de maneira semelhantes os termos utilizados e que sejam explicitados de maneira clara como os conceitos foram observados na pesquisa de campo. Conforme proposto por Carraher (2003, p. 106) “as definições constitucionais referem-se ao significado de termos enquanto representações dos conceitos”. Por sua vez no percurso empírico é descrito como os conceitos foram identificados empiricamente e por meio de quais dados.

As categorias de análise emergem das perguntas de pesquisa. Assim, foram analisadas as seguintes categorias: capacidades dinâmicas, interpretação e lógicas institucionais.

1. Capacidades dinâmicas

Definição constitutiva. “Capacidades dinâmicas podem ser pensadas de maneira útil como decompostas em três grupos de atividades e adaptações: (1) identificação e avaliação de uma oportunidade (monitorar); (2) mobilização de recursos para aproveitar a oportunidade e capturar valor ao fazê-lo (aproveitar); e (3) renovação contínua (reconfigurar)”. (TEECE, 2012, p. 1396). Assim, serão analisadas por meio destas três dimensões de atividades:

1a. Monitorar

Definição constitutiva. Sistema analítico para aprender e monitorar, filtrar, modelar (shape) e calibrar oportunidades. Contemplam atividades de: exploração (scanning), criação, aprendizagem e atividade interpretativa, detecção de oportunidades. (TEECE, 2007).

Percurso empírico. As atividades de monitorar o ambiente foram identificadas nos extratos das entrevistas dos gestores e dos documentos organizacionais consultados. Buscou-se, por meio das entrevistas, apontar para as formas com que os gestores identificam, filtram e refletem sobre as oportunidades e as atividades que utilizam para explorá-lo.

1b. Apropriar

Definição constitutiva. Estruturas organizacionais, procedimentos, projetos e incentivos para apropriar as oportunidades. Contemplam atividades de: delineamento de soluções para clientes e modelos de negócios; seleção de fronteiras organizacionais para gerenciar complementos; seleção de protocolos de tomada de decisão; construir lealdade e comprometimento. (TEECE, 2007).

Percurso empírico. As atividades de apropriação das oportunidades foram identificadas nos extratos das entrevistas dos gestores e dos documentos organizacionais consultados. Buscou-se identificar as decisões de renovações tomadas pelos gestores com o intuito de aproveitar as oportunidades identificadas na monitoração.

1c. Reconfigurar

Definição constitutiva. Contínuo alinhamento e realinhamento de recursos tangíveis e intangíveis específicos. Completam atividades de: descentralização, coespecialização, governança e gerenciamento de conhecimento. (TEECE, 2007).

Percurso empírico. As atividades de reconfigurar foram identificadas nos extratos das entrevistas dos gestores e dos documentos organizacionais consultados. Buscou-se identificar quais os resultados as atividades de reconfiguração, como a criação de uma nova estrutura organizacional, acesso a um novo recurso ou um novo produto desenvolvido.

2. Interpretação

Definição constitutiva. A interpretação organizacional é “o processo de tradução de eventos e o desenvolvimento e compreensão compartilhada e esquemas conceituais entre os membros da alta gestão”. (DAFT; WEICK, 1984, p. 286). A ação organizacional é baseada também na interpretação dos recursos organizacionais. Assim, interpretação no âmbito deste trabalho envolve a dimensão externa (ambiente) e interna (organização). Refere-se ao modo "como os atores compreendem, lembram e agem a partir de informações complexas, baseando-se no conhecimento geral abstrato e altamente organizado de como o mundo funciona". (THORTON, OCASIO E LOUNSBURY, 2012).

Percurso empírico. O conceito foi analisado por meio da investigação das compreensões compartilhadas sobre os eventos ambientais e o contexto interno (recursos). As quatro categorias descritas por Daft e Weick (1984) de comportamento de interpretação adotados pelas organizações também foram utilizadas como tipos ideias: representação, descobrimento, visão indireta e visualização condicionada. Para isso, utilizou-se de entrevistas não-estruturadas e pesquisa documental.

3. Lógica institucional

Definição constitutiva. São padrões históricos de símbolos culturais e práticas materiais socialmente construídos, que incluem suposições, valores e crenças, pelos quais indivíduos e organizações proveem significado da sua atividade diária, organizam o tempo e o espaço e reproduzem suas vidas e experiências. (THORNTON; OCASIO, 2008). As lógicas institucionais possuem distintos atributos tais como: critérios de pertencimento, legitimidade, estrutura de autoridade, identidade, principais valores e propósitos, forças, pressupostos de como alcançar o sucesso e onde focar. (KODEIH; GREENWOOD, 2013; PAHNKE ET AL., 2015).

Percurso empírico. Realizou-se pesquisa documental em periódicos especializados. Foram analisados os sete atributos propostos por Pahnke et al. (2015) que são agrupados em base de normas, estratégia e atenção. Os atributos critérios de pertencimento, legitimidade e estrutura de autoridade estão relacionados à base das normas. A base da atenção é composta pelos atributos de como alcançar o sucesso e onde focar. Já a base da estratégia é composta pelos atributos identidade e forças. Além desses foram incluídos o atributo de principais valores e propósitos utilizado por Kodaieh e Greenwood (2013) e o atributo principais fontes de financiamento, que foi identificado como relevante no momento de coleta e análise de dados. Os dois novos atributos foram agrupados na base da estratégia. Utilizou-se dos arquétipos das lógicas institucionais identificados no campo para analisar sua presença na IES, por meio de entrevistas e pesquisa documental.

Definição de outros termos relevantes:

AMBIENTE. O ambiente são todos os elementos significativos fora da organização que influenciam sua habilidade para sobreviver e alcançar objetivos e pode ser visto como uma fonte de oportunidades ou limitações. (SCOTT; DAVIS, 2003). O ambiente contempla as organizações e indivíduos que impactam o negócio, assim como consumidores e fornecedores. (TEECE, 2009). Governos são integrantes

do ambiente e podem criar oportunidades ou limitações através de regulamentações. (SCOTT; DAVIS, 2003).

ARQUÉTIPOS. Modelo ou exemplar originário. Utilizado para medir a adequação de outras ideias ao modelo original. (ABBAGNANO, 1998).

LEGITIMIDADE. Refere-se às ações percebidas como desejáveis e adequadas, para dados sistemas de normas e valores, que são socialmente construídos. (DEEPHOUSE; SUCHMAN, 2008).

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. Instituições que ofertam o ensino superior por meio de: cursos sequenciais; de graduação; de pós-graduação e de extensão. As instituições são credenciadas e avaliadas pelo setor público. (BRASIL, 1996). Podem ser universidades, centros universitários ou faculdades, públicas e privadas.

RECURSOS. “é algo que sua organização possui ou tem acesso, mesmo que temporário. Pode ser classificado como tangível ou intangível”. (MILLS et al., 2002, p. 19).

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Com base no referencial teórico apresentado e partindo do problema de pesquisa, das perguntas de pesquisa e das relações das categorias de análise propostas no modelo, será apresentada a descrição do delineamento de pesquisa. Devido à complexidade do fenômeno estudado e da inclusão de elementos de análise ainda não amplamente explorados na literatura, foi realizada uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, analisando o desenvolvimento de capacidades dinâmicas em uma IES brasileiras a partir da abordagem dos estudos processuais. Os dados foram coletados no presente adotando a abordagem histórica para possibilitar a análise longitudinal dos eventos. A pesquisa é exploratória porque busca esclarecer conceitos e ideias (YIN, 2011) da relação entre duas teorias distintas que ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento.

A investigação pode ser descrita como pesquisa qualitativa que, conforme descrito por Denzin e Lincoln (2006), é uma atividade situada que insere o observador no mundo. Consiste em uma série de práticas materiais e interpretativas que visam dar visibilidade ao mundo. Os critérios de validade na pesquisa qualitativa estão relacionados a precisão dos dados utilizados, indicando a sua consistência

(CRESWELL, 2007). Assim, foram realizados protocolos dos processos de coleta de dados, indicando os documentos coletados e entrevistas realizadas. Também foram adotadas no trabalho as seguintes estratégias para analisar a validade dos dados proposta por Creswell (2007): triangulação, descrição rica e densa, esclarecimentos de vieses, apresentação de informações negativas ou discrepantes, uso de revisão por pares.

No nível organizacional será adotada a estratégia do estudo de caso único (MERRIAM, 2009), para compreender o processo das capacidades dinâmicas em uma IES. Merriam (2009) e Stake (2000) ressaltam que uma das principais características do estudo de caso é a delimitação do objeto de estudo. Merriam (2009) descreve que o estudo de caso qualitativo é pluralístico, descritivo e heurístico, possibilitando ao pesquisador ampliar a compreensão do fenômeno em análise. Segundo Yin (2011) uma das principais forças do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações. A coleta de dados foi realizada adotando-se a abordagem histórica-longitudinal, conforme descrita por Dias e Becker (2013). O foco de análise da tese está no nível organizacional, em como a os gestores da organização interpretam os seus ambientes e recursos e como as múltiplas lógicas institucionais presentes na organização afetam o processo de interpretação e de reconfiguração de recursos. Conforme proposto por Langley (1999) a realização de pesquisas qualitativas processuais possibilita analisar o evento no contexto, assim, naturalmente a análise aborda temas do nível de campo (mudanças regulativas, concorrenciais e de lógicas institucionais) e também ações empreendidas por indivíduos dentro da organização. Todavia, o foco permanece sendo na organização.

Conforme destacado na introdução o setor de ensino superior brasileiro tem passado por inúmeras mudanças, demandando das IES a capacidade de se ajustarem as mudanças ambientais para permanecer no mercado. Considerando que as capacidades dinâmicas analisam como a organização se ajusta às mudanças ambientais é necessário primeiro descrever as principais mudanças no campo; nesta pesquisa estas serão agrupadas em mudanças regulativas e concorrenciais. A seção 4 – o campo da educação superior brasileira – descreve as principais mudanças que ocorreram no setor e como as lógicas institucionais societárias se fazem presentes no setor. O setor de educação superior brasileiro foi analisado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pois esta legislação teve impacto significativo

no setor. Em momentos específicos foram realizados resgates de eventos anteriores a este período com o objetivo de contextualizar de maneira mais clara as mudanças que ocorreram no setor.

A seleção do caso foi realizada de maneira proposital, não aleatória, considerando a sua relevância para avançar na teoria que está sendo analisada. (GODOY, 2006; MERRIAM, 2009; STAKE, 2000). Os critérios foram: representar o fenômeno por ter passado por significativas mudanças nos últimos anos, acessibilidade ao campo para a realização da pesquisa na seleção do caso, e disponibilidade em participar da pesquisa. O caso selecionado apresentou indício de capacidade dinâmica que, conforme proposto por Meirelles e Camargo (2014), podem ser: a) geração de ideias e introdução de rupturas no mercado; b) mudanças organizacionais; c) inovação e desenvolvimento de novos mercados. A Universidade Alfa (nome adotado para manter o sigilo da organização), o caso analisado, ingressou em uma nova modalidade de ensino superior (EAD), expandiu sua base de atuação com cursos EAD em diversos polos, ampliou suas fontes de financiamento e tem desenvolvido ações que objetivam renovar a metodologia de ensino. Estes fatos descritos evidenciam a riqueza do caso para a análise. No caso analisado foi realizada a contextualização da organização desde o momento de sua fundação. Todavia a análise das capacidades dinâmicas e das lógicas institucionais ocorre a partir dos primeiros esforços para atuação na EAD, que datam do ano de 2000.

3.3.1 Dados: coleta e análise

A coleta e análise de dados pode ser descrita em duas fases distintas. Inicialmente foi contextualizado o campo da educação superior brasileira e suas lógicas institucionais presentes e posteriormente analisado o caso da Universidade Alfa.

a. Campo da educação superior brasileira e lógicas institucionais

Para a descrição das mudanças que ocorreram no campo da educação superior brasileira foram coletados e analisados diversos documentos dentre os quais se destacam: legislação, o Censo da Educação Superior elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relatórios de empresas de consultoria (CMS, Hopper e KPMG), revistas vinculadas a mantenedoras de instituições de ensino superior (Revista Estudo

– AMBES, Ensino Superior – SEMESP), notícias do setor e artigos científicos sobre o tema, especialmente os publicados em periódicos com foco na educação superior tais como Educação e Sociedade e Avaliação (Campinas).

Em relação ao Censo da Educação Superior foram consultados os Microdados disponíveis no momento de coleta e análise de dados que contemplavam os anos de 1995 a 2013. Os dados foram reorganizados em uma única tabela na qual foram inseridas as principais informações utilizadas: alunos matriculados, ingressantes e concluintes; IES; cursos; e vagas ofertadas pelas IES. Sempre que possível os dados foram separados por categoria acadêmica e administrativas das IES e graus dos cursos (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) e modalidades (presencial e EAD). Esta tabela foi a base para os gráficos apresentados na seção sobre o campo da educação superior brasileira.

Em relação aos documentos, o processo de coleta possibilitou o levantamento de 361 documentos nas fontes já descritas, os quais foram analisados total ou parcialmente. A primeira fase de leitura teve como objetivo identificar os principais eventos que ocorreram no setor da educação superior brasileira. Nesta fase foram identificadas as seguintes mudanças na legislação: promulgação da LDB (1996), Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão” (1996), promulgação dos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), CSTs, EAD, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2004). Em relação às políticas públicas foi identificado a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni) (2005) e a expansão do FIES (2010). Por fim, no aspecto concorrencial identificou-se: entrada de grandes grupos estrangeiros, abertura de capital de IES, fusões e aquisições no setor, constante criação de novos cursos e o excesso de vagas. Estes dados foram condensados na imagem apresentada no APÊNDICE 1, e foram utilizados como apoio para a realização da entrevista com os gestores das IES.

A análise dos documentos anteriormente citados teve como objetivo inicial compreender as principais mudanças que ocorreram no setor. Assim, a leitura de um documento era interrompida quando esse tratava de um tema já identificado na leitura de documentos anteriores. Após a identificação dos eventos os documentos foram novamente consultados para a construção da descrição destes. No processo de análise foi utilizado um mapa mental para agregar as evidências relacionadas a cada um dos eventos. A análise dos documentos anteriormente descritos era interrompida

quando ocorria a saturação (MILES et al., 2014), ou seja, quando os dados não apresentavam novas evidências para os eventos a serem descritos.

Posteriormente foi realizada a análise das lógicas institucionais societárias presentes no campo da educação superior brasileira. A leitura dos documentos na fase anterior indicou a predominância de três principais lógicas no campo: estado, comunidade e mercado. Conforme apresentado na fundamentação teórica há uma série de abordagens utilizadas para analisar as lógicas institucionais presentes em um campo organizacional. Nesta etapa foram analisados os nove atributos das lógicas institucionais descritos no percurso empírico.

As tipologias são utilizadas como metodologia na análise de fenômenos sociais desde o desenvolvimento do método do tipo ideal por Weber para analisar as estruturas de autoridades identificadas na sociedade. Nos estudos organizacionais as tipologias têm sido utilizadas devido a possibilidade de descrever a complexidade organizacional e análise de pensamentos coletivos. (DOTY; GLICK, 1994). Alguns exemplos da utilização de tipologias em estudos organizacionais são os desenvolvidos por Miles e Snow, Mitzberg e Porter (DOTY; GLICK, 1994).

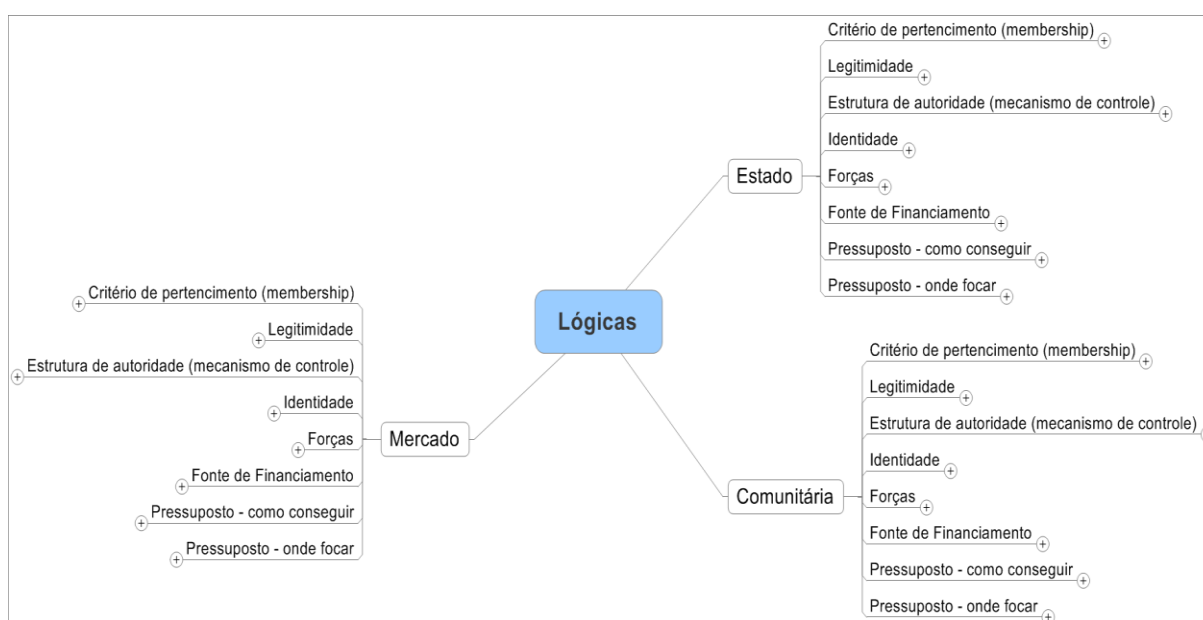
O uso de tipologias tem possibilitado o avanço nos estudos de lógicas institucionais. Um dos trabalhos fundamentais para o desenvolvimento deste campo de estudos foi desenvolvido por Thorton e Ocasio (1999) utilizando-se do método de análise dos tipos ideais das lógicas institucionais inicialmente proposta por Friedland e Alford (1991). Posteriormente outros trabalhos refinaram a análise dos atributos identificados em cada uma das lógicas institucionais, analisando-as como tipos ideais, conforme apresentado no quadro de Thorton, Ocasio e Lounsbury (2012) apresentado na fundamentação teórica.

Neste trabalho as tipologias foram utilizadas para identificar tipos ideais de IES orientadas pelas lógicas institucionais de estado, comunidade ou mercado. Para cada arquétipo de IES foi identificado uma série de características propostas por Pahnke et al. (2015).

Conforme previamente realizado por Pahnke et al. (2015), foram construídos arquétipos de IES de acordo com as lógicas interinstitucionais propostas por Friedland e Alford (1991) e posteriormente organizadas por Thorton e Ocasio (2004) e Thornthon et al. (2012). Para a construção dos arquétipos foram consultados os seguintes documentos: a) artigos da Revista Estudos – Editada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Instituições de Ensino Superior; b) artigos das Revistas

“Educação e Sociedade” e “Avaliação (Campinas)” que abordam a educação superior, nestas foram consultados os índices das edições e identificados artigos que, segundo o título, abordassem temas relacionados às lógicas de mercado (e.g. mercantilização, comercialização, mercado, neoliberalismo, privado), comunidade (e. g. comunitária, comunidade, privado) e estado (e. g. pública, papel social, bem público, estatal); c) Estatuto da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); d) relatório anual das quatro empresas listadas em bolsa disponível no sitio relação com investidores; e) outros artigos identificados nestas leituras. A análise dos documentos foi realizada com o intuito de identificar as principais características dos atributos das lógicas institucionais anteriormente descritos. Foi criado um mapa mental no *software Mindjet MindManager*, no qual inicialmente foram descritos os atributos a serem identificados em cada uma das lógicas institucionais analisadas, conforme apresentado na FIGURA 2.

FIGURA 2 – MAPA MENTAL UTILIZADO NA ANÁLISE DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS



FONTE: Autor (2016)

Na leitura dos documentos anteriormente indicados, extratos foram identificados e colados em seus respectivos atributos da lógica institucional correspondente. Após a leitura dos documentos foi possível sintetizar as diversas características de cada um dos atributos das lógicas institucionais analisadas. Os documentos selecionados para esta análise possibilitaram a saturação dos dados. (MILES et al., 2014).

b. Estudo de Caso

Para o estudo de Caso da Universidade Alfa foram coletados dados documentais e realizadas entrevistas. Os dados foram coletados entre os meses de setembro e novembro de 2015, na cidade onde a IES está situada. Para a realização das entrevistas priorizou-se integrantes dos níveis hierárquicos superiores, pois conforme descrito por Teece (2009) são atores centrais para o processo das capacidades dinâmicas da organização. As entrevistas foram conduzidas de forma semi-estruturada com base no roteiro apresentado no APÊNDICE 1. A primeira versão do roteiro foi aplicada em uma entrevista piloto realizada em julho de 2015. Após a transcrição e análise da entrevista foi reformulado o roteiro, sendo realizada uma nova entrevista piloto no mês de agosto a qual foi transcrita. A análise desta segunda entrevista indicou que o roteiro possibilitaria identificar as principais categorias de análise dos dados.

No total foram realizadas doze entrevistas, todas gravadas e transcritas literalmente para análise posterior. As gravações duraram oito horas e vinte e seis minutos e geraram 237 páginas de transcrições, conforme apresentado no QUADRO 7.

QUADRO 7. ENTREVISTAS REALIZADAS NA UNIVERSIDADE ALFA

| Cargo Entrevistado | Início da atuação na Universidade Alfa | Duração da entrevista | Laudas transcritas |
|--|--|-----------------------|--------------------|
| Reitor | 1995 | 20 min. | 10 páginas |
| Vice-Reitor | 2000 | 46 min. | 12 páginas |
| Pró-Reitor Acadêmico | 1998 | 58 min. | 19 páginas |
| Diretora de Legislação e Registros | 2000 | 46 min. | 37 páginas |
| Diretora Geral de Ensino | 2002 | 51 min. | 18 páginas |
| Diretora Adjunta de EAD | 2002 | 58 min. | 20 páginas |
| Diretor de Campus | 1995 | 22 min. | 11 páginas |
| Presidente Comissão Própria de Avaliação | 2005 | 43 min. | 17 páginas |
| EaD – Laboratório de criação | 1998 | 39 min. | 24 páginas |
| EaD – Coordenação produção de conteúdo | 2000 | 39 min. | 24 páginas |
| Mantenedora – Diretora de Planejamento | 2000 | 1h38 min. | 34 páginas |
| Mantenedora - Gestor de planejamento e processos | 2011 | 22 min. | 11 páginas |
| TOTAL | | 8h 26 min. | 237 páginas |

FONTE: O autor (2015)

Também foram consultados os seguintes documentos: nove volumes do diagnóstico situacional realizado no ano de 2001, regimento interno do ano de 2001,

Plano de Desenvolvimento Institucional⁴ 2002-2007, Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2016, Aditivo ao Plano de Desenvolvimento Institucional para os anos 2013-2016, Regimento Interno do ano de 2013, notícias e site institucional. Também foram visitados os seguintes setores durante o período de coleta de dados: Mantenedora, Reitora, Pró-Reitoria Acadêmica, EAD (Produção de materiais, coordenação de polos, salas de tutoria, coordenação de tutoria). O pesquisador permaneceu durante três dias na sede da Universidade, período no qual teve diálogos informais com colaboradores, funcionários e alguns dos membros entrevistados. Comentários relevantes realizados nos diálogos foram anotados em um documento específico. O pesquisador também participou de uma reunião de uma das equipes do projeto AlfaVirtual que será detalhado na análise dos dados.

Os dados foram coletados no ano de 2015, sendo realizada uma aproximação longitudinal até o ano de 2000. O período de início do recorte longitudinal é marcado pelo início das atividades do EAD. Os dados referentes as matrículas foram analisados a partir do ano de 1997, início da divulgação dos Microdados do Censo da Educação Superior.

A coleta e análise de dados do estudo de caso orientada pelas recomendações de Dias e Becker (2013) sobre a utilização da abordagem histórico-longitudinal em pesquisas de administração estratégica. Os autores listam oito desafios inerentes a estudos histórico-longitudinais e descrevem diretrizes para superar cada desafio. No QUADRO 8 são listados seis desses desafios e apresentadas as diretrizes propostas pelos autores que foram adotadas na realização da pesquisa.

No processo de análise dos dados os documentos e entrevistas transcritas foram lidos e extraídas evidências (trechos de fala ou do documento) que foram copiadas integralmente e coladas em uma planilha de dados. Cada uma das evidências foi colada em uma nova linha, sendo ao seu lado informado a fonte da evidência (entrevistado ou documento específico). No total foram extraídas 840 evidências dos documentos coletados, as quais foram agrupadas em nove principais planilhas temáticas, a saber: histórico da instituição, valores, informações gerais, EAD,

⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é apresentado pela mantenedora e se constitui em compromisso da instituição com o Ministério da Educação. Este considera a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo procedimentos relativos à qualificação do corpo docente e o projeto pedagógico dos cursos.

propostas pedagógicas, PROIES, mudanças no ensino superior, ampliação e oferta de cursos e avaliação e regulação. Cada evidência recebeu um código específico (e.g. Ager014) que foi informado na análise dos dados, e a lista completa foi informada no APÊNDICE 2. A utilização do código visou facilitar o processo de checagem dos dados por outros pesquisadores os quais, caso desejarem, poderão solicitar ao autor evidências específicas e confirmar se a análise dos dados descritas é coerente com a evidência utilizada.

QUADRO 8. DESAFIOS E DIRETRIZES PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-LONGITUDINAL

| Desafio | Ação realizada na pesquisa |
|--|---|
| Como resgatar o histórico da organização? | <ul style="list-style-type: none"> • Construir uma narrativa cronológica da trajetória organizacional • Identificar padrões de comportamento da organização ao longo de sua trajetória |
| Como definir marcos históricos e relacioná-los com os dados coletados? | <ul style="list-style-type: none"> • Demarcar uma sucessão de períodos, proporcionando o entendimento da evolução do fenômeno estudado • Buscar nas narrativas e/ou pesquisa documental elementos que permitam identificar os marcos históricos da organização • Identificar categorias e padrões que reduzam a complexidade dos dados permitindo associá-los a um determinado período da trajetória organizacional. • Identificar as decisões e as ações estratégicas da organização, a partir das quais é possível reconstruir as estratégias definidas para cada período da sua trajetória |
| Como combinar dados históricos com dados atuais? | <ul style="list-style-type: none"> • Confirmar dados de entrevistas nos documentos produzidos no passado • Conciliar a análise de um evento com início mais antigo (EAD) com um evento mais atual (renovação do processo pedagógico) |
| Como tratar de grandes volumes de informações? | <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar o que é relevante e o que não é para cada período • Converter dados disformes em um modelo teórico entendível e reutilizável por outros. Utilização do modelo para analisar três eventos distintos. |
| Pode-se confiar somente na memória dos entrevistados? | <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de fontes de evidência adicionais, tais como documentos, reportagens e visita a organização. • Triangulação de dados das entrevistas com informações documentais para corrigir distorções e falhas da memória identificadas nas entrevistas. |
| O que fazer quando documentos oficiais fornecem dados imprecisos? | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar criticamente todas as narrativas e documentos que tiver acesso. |

FONTE: Dias e Becker (2013, p. 39-46)

Após extraídas as evidências, foi iniciada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2006). O processo de codificação seguiu as recomendações de Saldaña (2013). Conforme descrito por Saldaña (2013) o processo de codificação é um ato interpretativo e ao reconhecer isso também se considera que a realidade pode ser percebida e interpretada sob diferentes pontos de vistas. No processo de interpretação “quando nós refletimos sobre um trecho dos dados para decifrar o

significado central nós estamos ‘decodificando’, e quando nós determinamos qual o código ou rótulo apropriado para isto, nós estamos ‘codificando’ (*encoding*)”. (SALDAÑA, 2013). A codificação é utilizada para interpretar os fatos e os códigos gerados podem ser agrupados em categorias.

Nas planilhas temáticas foram criadas colunas para possibilitar a codificação de diferentes temas e categorias. Cada evidência foi categorizada em: ano, evento, fato/incidente. Também foram identificadas as presenças das categorias de análise: processos das capacidades dinâmicas, lógicas institucionais, interpretação, ambiente e recursos organizacionais. No caso da categoria de capacidades dinâmicas cada um dos grupos de atividades (monitorar, apropriar e reconfigurar) foi analisado separadamente, sendo descritos no processo de análise a ação realizada a cada grupo de atividade. No QUADRO 9 são apresentadas as categorias utilizadas para a análise, bem como a sua classificação conforme proposto por Saldaña (2013).

QUADRO 9. CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

| Categoria | Tipo de categoria (Saldaña, 2013) | Descrição |
|-----------------------------------|--|--|
| Ano/Período | Código longitudinal | Tempo ou período no qual a evidência/evento ocorreu |
| Evento | Código padrão | Unidade de referência |
| Incidente/ fato registrado | Código descritivo | Incidente ou ocorrência discreta |
| Capacidades Dinâmicas | Código teórico | Apresentada na definição constitutiva |
| Lógica institucional | Código teórico | Apresentada na definição constitutiva |
| Interpretação | Código teórico | Apresentada na definição constitutiva |
| Recursos organizacionais | Código teórico | Apresentada na definição constitutiva |
| Evidência | | Extrato das falas dos entrevistados ou do texto dos documentos |
| Fonte Evidência | | Descrição do entrevistado ou do documento do qual a evidência foi extraída |

FONTE: O autor (2015)

Foi criada uma coluna para cada um dos elementos descritos no QUADRO 9, nas quais foram realizadas as respectivas codificações. No QUADRO 10 é apresentado o exemplo de categorização de duas evidências. As evidências não receberam codificação em todas as categorias de análise definidas.

A análise de cada um dos principais eventos analisados (EAD, renovação do processo pedagógico e PROIES) foi realizada em uma planilha de dados específica. Para a construção da análise dos dados foram aplicados filtros nas categorias de análise e, quando necessário, diferentes códigos eram agrupados em padrões, conforme proposto por Saldaña (2013).

QUADRO 10. EXEMPLO DE TRECHO DA EVIDÊNCIA E ANÁLISE

| Ano/Período | Pré-2009 | 2009 |
|---------------------------------|--|---|
| Evento | Diagnóstico | Diagnóstico |
| Incidente/fato | Atuação diversificada | Crise 2009 |
| CD - monitorar | | |
| CD - Apropriar | | |
| CD - Reconfigurar | | |
| Lógica institucional | Mercado - 2 - retorno financeiro | |
| Interpretação | | Crise - oportunidade de melhoria |
| Recursos organizacionais | Negócios diversificados | |
| Evidência | o que era a Universidade Alfa antes? A Universidade Alfa na verdade antes tinha deixado de ser exclusivamente uma instituição de ensino superior, um conjunto de ensino superior de escolas e era quase que uma holding porque tinha plano de saúde, esporte profissional, hospitais, rede de hospitais, empresas. ORADOR A: Rádio TV. RICARDO: TV, rádio, tinha uma fábrica de soros em Caxias do Sul, investimentos imobiliários, então era na verdade um conjunto de empresas que foi se financiando a partir da educação sem o devido retorno do investimento para a educação, então naquela expansão que houve ali, segunda metade dos anos 90 até os anos 2000, um processo de expansão dessa holding financiado pela parte educacional que deixa de receber o retorno desse investimento, aí logo – logo se tem estruturas sucateadas, aí qual era a alternativa então em 2009? | OradorA: Sim. Bom. Foi assim, Fulano. Na verdade nós viemos hoje um momento de crise no Brasil. Se fala muito em crise. Então a nossa instituição passou por um momento difícil também de crise acentuado há 6 anos atrás. E até esses dias eu vi um economista falando que a gente nunca deve desperdiçar uma crise porque a gente nunca sabe quando vem a próxima. Entrevistador: É. OradorA: Então foi mais ou menos isso que nós fizemos aqui. Diante da situação difícil que a instituição enfrentou em 2009 tinham que se buscar alternativas e soluções. |
| Fonte Evidência | Entrevista: Gestor A | Entrevista: Gestor C |
| Codigo | APro047 | APro001 |

FONTE: O autor (2016)

Após a categorização, as evidências foram organizadas em sequência cronológica conforme os eventos identificados. Foi realizada uma nova leitura das evidências, identificando o desenrolar dos acontecimentos. A seguir foi organizada uma figura baseada no modelo teórico dos três eventos analisados, a qual serviu como base para a elaboração do texto da análise. Esta forma de análise é descrita por Langley (1999) como estratégia de mapas visuais, são ancoradas em eventos e sequência e se ajustam com dados que variam temporalmente e nas relações entre

desses. A coleta de dados de fontes diversas e a análise conjunta destes possibilitou a triangulação dos dados (YIN, 2005; CRESWELL, 2007), minimizando os pontos fracos de cada uma das fontes se utilizadas de maneira isolada.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Dentre as diversas limitações inerentes a qualquer processo de pesquisa científica destaca-se o desafio de operacionalizar categorias de análise ainda em construção. O debate teórico na abordagem das capacidades dinâmicas e nos estudos de lógicas institucionais é marcado por consensos e dissensos descritos no referencial teórico. A existência dos diversos dissensos reflete-se na pluralidade de operacionalizações dos conceitos nos trabalhos teórico-empíricos, deixando a cargo do pesquisador a necessidade de definir o percurso empírico que irá trilhar.

Ressalta-se que a mudança de gestão que ocorreu na Universidade Alfa no ano de 2009, com a renúncia da reitoria anterior, limitou o acesso a gestores relevantes no período pré-2009, reduzindo as informações disponíveis nos acontecimentos anteriores a esse período. Conforme descrito nos dados referente aos entrevistados, muitos já atuavam na organização antes desta mudança, todavia alguns não atuavam em cargos de gestão com autonomia para a tomada de decisão. A alternativa para reduzir esta limitação foi a análise rigorosa de documentos produzidos no período e o relato comparativo dos entrevistados entre os períodos.

Conforme descrito anteriormente foram adotadas estratégias propostas por Creswell (2007) para analisar a validade dos dados. A primeira estratégia adotada foi a triangulação de dados, na qual foram confrontadas fontes distintas (documentos e entrevistas) e realizadas diversas entrevistas para ampliar a identificação do tema. Foram apontadas na análise eventuais discrepâncias entre as fontes que foram identificadas, bem como apontadas informações negativas, outra estratégia apontada pelo autor. Também foi realizada a descrição rica e densa dos eventos nos quais são analisados os processos das capacidades dinâmicas. A descrição densa visa possibilitar que o leitor desenvolva sua própria interpretação dos fatos descritos a luz da lente teórica exposta. Por fim, as análises foram enviadas para colegas pesquisadores os quais apontaram eventuais inconsistências e apontaram alternativas para a apresentação dos dados da análise.

Por fim a elevada complexidade do campo de educação superior brasileira com inúmeras mudanças decorrentes nas últimas décadas trouxe um desafio para a análise deste nível. Uma especificidade do campo é a forte presença do Estado em distintos papéis, tais como: gestor de IES públicas; legislador, ao propor projetos de leis ou publicar decretos, portarias e atos normativos; regulador, ao aplicar a legislação vigentes; e promotor de políticas públicas, ao definir programas e ações que impactam (positiva ou negativamente) as diversas IES que atuam no campo.

3.5 REFLEXÕES METODOLÓGICAS

O diálogo entre dois temas em construção (capacidades dinâmicas e lógicas institucionais), e dois corpos teóricos distintos (TBR e Teoria Institucional), revelou-se um grande desafio, tanto teórico quanto empírico. Do ponto de vista teórico ressalta-se o desafio da manutenção da coerência da análise dos conceitos, evitando-se aproximações ligeiras que pudessem distorcer o conceito adotado. Na construção do modelo teórico optou-se por incluir a interpretação como categoria de análise com o objetivo de auxiliar o diálogo entre as capacidades dinâmicas e lógicas institucionais. Todavia a inclusão do conceito ampliou a complexidade do modelo e da análise a ser realizada do fenômeno. Por outro lado, viabilizou o estudo e fortaleceu a relação entre as teorias.

A imersão no campo mostrou-se salutar para ampliar a compreensão dos conceitos teóricos adotados e possibilitou a construção de um novo modelo teórico que refletisse com mais clareza a realidade presente no campo de análise. Este relato visa reforçar aos pesquisadores a relevância da imersão no fenômeno a ser estudado durante o processo de construção do modelo teórico em temas em desenvolvimento.

No processo de elaboração do relatório de análise foi desenvolvido uma proposta de citação específica do trecho de evidência utilizado na análise, com o intuito de possibilitar aos pares verificarem a relação entre a evidência utilizada e a análise realizada pelo pesquisador. A utilização dos códigos apresentados no APÊNDICE 2 também otimiza o processo de citação desta referência no processo de análise e direcionada para um trecho específico da entrevista ou documento.

4 O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define a existência de dois níveis escolares: educação básica e educação superior. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta diferentes atribuições para cada ente federativo em relação a organização dos sistemas de ensino. No § 1º do artigo 211, descreve-se que “a União organizará o sistema federal de ensino”. Conforme definido no artigo 16º da LDB o sistema federal de ensino compreende: “I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação”. Assim, é responsabilidade da União organizar a educação superior, tanto o mantido pela união quanto o ofertado por IES privadas. Portanto, a legislação da educação superior é federal e a sua execução e acompanhamento são responsabilidades da União. São exceção as IES estaduais, geridas pelos sistemas estaduais de ensino.

A descrição do campo da educação superior brasileira iniciará com uma breve descrição histórica que apresenta o início da oferta deste nível de ensino até a promulgação da LDB atual, período a partir do qual será realizada uma descrição mais detalhada das mudanças no campo.

A União sempre foi a responsável pelo ensino superior no Brasil, o qual era, no período do Império, totalmente estatal e controlado na capital federal. (CUNHA, 2004). Esse padrão foi quebrado no início da República, quando por influência do ideário positivista – orientação dos primeiros quadros republicanos – defendia que o ensino superior deveria ser deixado a livre iniciativa da sociedade. (CUNHA, 2004). Porém profissionais com formação superior, tais como médicos, engenheiros e advogados, pressionaram para as IES já existentes no império permanecessem estatais. (CUNHA, 2004). Nesse período foi elaborado o modelo brasileiro de credenciamento, o qual permitiu a expansão do ensino superior nas províncias, determinando que os cursos deveriam seguir o mesmo currículo das universidades federais e seriam supervisionados pelo ministério competente, além de que o registro dos diplomas caberia às repartições federais. (CUNHA, 2004).

Nas primeiras décadas da República ocorreu um grande crescimento do número de faculdades em todo o país, gerando uma desvalorização simbólica e econômica dos diplomas. A pressão dos grupos profissionais levou a União a definir um número limitado de vagas para cada curso, as quais só seriam ampliadas via

portaria ministerial. (CUNHA, 2004). Na sequência, na Era Vargas, foi estabelecida a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas, imunidade esta que permaneceu até a década de 1990. Também foi neste período que ocorreu o reconhecimento da primeira universidade privada no Brasil, a Católica do Rio de Janeiro. (CUNHA, 2004).

A República Populista (1946/1964) adotou uma política ambígua em relação ao ensino superior privado. Por um lado, incentivou o crescimento do setor e a criação de novas instituições. Por outro, federalizou diversas faculdades estaduais ou privadas, reunindo-as em universidades. (CUNHA, 2004). Essa ambiguidade permaneceu no governo militar, que fortaleceu as universidades públicas com a organização do nível de ensino de pós-graduação e edificou diversos novos câmpus universitários, mas em contrapartida incentivava a expansão do ensino superior privado que, pela primeira vez, superou o setor público em número de alunos (60% ensino privado x 40% ensino público). (CUNHA, 2004).

Neste período, em 1968, foi aprovada a Lei nº 5.540 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. (BRASIL, 1968). Com a advento da nova Constituição Federal, proclamada em 1988, os legisladores consideraram necessário definir uma nova legislação para o ensino brasileiro, ajustada a nova constituição, assim, no ano de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996) e é popularmente conhecida como LDB.

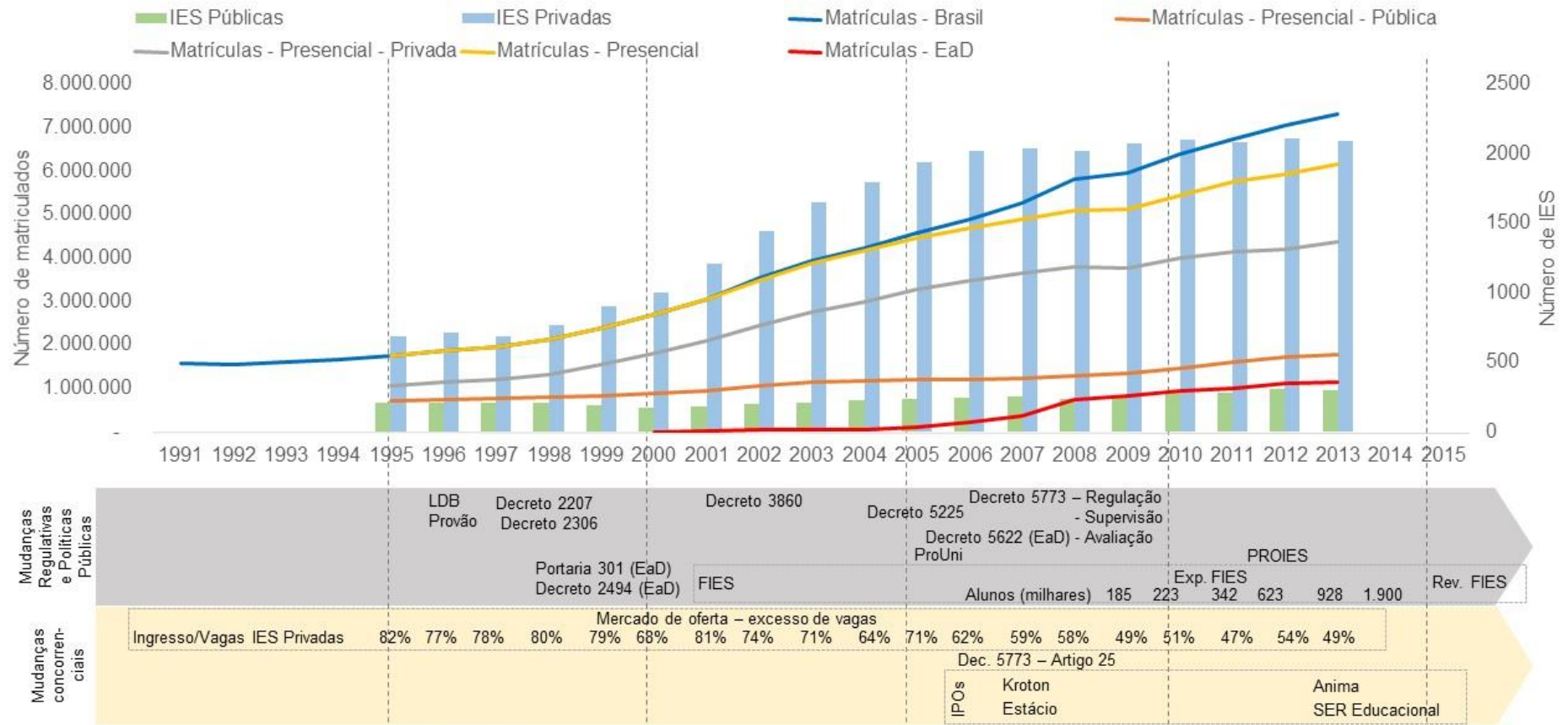
Ao longo dos últimos anos a educação superior teve uma grande expansão no Brasil. Dados do Censo da Educação Superior mostram que o número de alunos matriculados passou de 1.565.056 em 1991 para 7.305.977 no ano de 2013. Essa ampliação do número de alunos trouxe impactos para a competitividade do setor. A presente análise está centrada principalmente no período de 1991 a 2015. O ano de início de análise foi selecionado considerando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996, o recorte de cinco anos anteriores permite captar mudanças que podem ser decorrentes da promulgação da LDB. Em algumas análises os dados citados são posteriores a essa data, pois ocorreram mudança no detalhamento dos dados publicados pelo Censo da Educação Superior no período de análise. Os dados longitudinais são decorrentes da compilação de diversos Censos da Educação Superior (dados compilados e microdados) cuja lista

está disponível no Apêndice 3, a citação será feita sempre de maneira agregada do período de dados consultados.

A FIGURA 3 tem como objetivo contextualizar as informações que serão detalhadas ao longo deste capítulo. Na parte superior são apresentadas informações referentes ao número de IES e sua organização administrativa (pública ou privada) e às matrículas nas diversas modalidades de ensino e por organização administrativa. Os dados evidenciam o grande crescimento das matrículas no ensino superior, totalizando 7,3 milhões em 2013, especialmente no privado que passou 1 milhão em 1995 para 5,3 milhões em 2013. Também é apresentado o início da oferta de cursos EAD no ano de 2000 e o rápido crescimento do número de matrículas entre os anos de 2005 e 2008. Outro fator com elevado crescimento foi o número de IES privadas, especialmente no período de 1997 a 2006, momento no qual o seu número passou de 689 para 2.022.

Na parte inferior são condensadas três principais informações sobre mudanças que ocorreram no setor: mudanças regulativas, políticas públicas e mudanças concorrenciais. As informações apresentadas na seta cinza agrupam as mudanças regulativas – leis e decretos relevantes que impactaram o setor – e as políticas públicas relevantes para o setor do ensino superior, tais como FIES, PROUNI e PROIES, assim como a sua respectiva data de início ou de alteração relevante. Na seta bege são apresentadas informações relacionadas ao aspecto concorrencial como a variação do número de ingresso sobre vagas em IES privadas e abertura de capital de empresas ligadas ao setor. Por fim, as três últimas setas descrevem as três lógicas institucionais identificadas no setor: estado, comunidade e mercado. Nessas linhas são destacados alguns eventos que indicam a ampliação da presença dessa lógica no setor.

FIGURA 3 – PRINCIPAIS EVENTOS E INCIDENTES NO CAMPO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR



FONTE: O autor (2016)

4.1 MUDANÇAS REGULATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O setor de educação superior brasileira é altamente regulamentado, portanto, é fundamental compreender a sua legislação e as mudanças que ocorreram nesse âmbito nas últimas décadas. Os dois primeiros parágrafos visam apresentar a estrutura hierárquica da legislação, sendo suas alterações descritas na sequência.

A legislação que rege o setor de educação superior brasileiro é vasta. Anualmente a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) publica um livro com as atualizações que ocorreram na legislação relacionada ao ensino superior. Em sua edição de 2014 apresentou-se atualizações em: a) leis; b) medida provisória; c) decretos; d) resoluções; e) portarias; f) instruções normativas; g) edital publicado pelo MEC; h) despachos; i) avisos. Além destas diversas estruturas legais, que sofreram alterações durante o ano de 2014, também existe o texto constitucional com artigos relacionados a educação superior brasileira.

Devido ao grande número de elementos que compõe a legislação brasileira, é importante compreender qual a hierarquia entre eles. O texto base da estrutura normativa brasileira é a Constituição Federal, e eventuais emendas constitucionais precisam ser aprovadas por três quintos do congresso. Na sequência existem as Leis Complementares, as quais complementam a constituição federal em temas não abordados por ela e são aprovadas por maioria absoluta nas duas casas legislativas. A seguir existem as leis ordinárias, aprovadas por maioria simples. Posteriormente existem os decretos, que são atos administrativos elaborados pelos chefes dos poderes executivos e não dependem de aprovação legislativa. Também existem as portarias que são “o instrumento pelo qual Ministros ou outras autoridades expedem instruções sobre a organização e funcionamento de serviço e praticam outros atos de sua competência”. (BRASIL, 2002, p. 102). O Ministério da Educação também tem se utilizado de Instruções Normativas para detalhamentos técnicos, tais como os instrumentos de avaliação.

Em 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, a qual abordou temas relacionados à educação nos artigos 205 a 214. (BRASIL, 1988). Alguns artigos apresentam a compreensão geral sobre educação, como o Art. 205 que defende que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em outros casos,

como no Art. 207, aponta-se para definições específicas de uma das estruturas administrativas, a universidade, e garante-se que essas estruturas gozam de “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” e define que elas devem obedecer ao “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O texto constitucional teve o cuidado de apresentar explicitamente que a educação pode ser ofertada pelo poder público e iniciativa privada. O Artigo 209 define: “o ensino é livre à iniciativa privada”, ressaltando que essas instituições devem seguir as normas gerais da educação nacional, além de receberem a autorização e terem a sua qualidade avaliada pelo poder público. A qualidade também é objeto do Artigo 206 ao destacar como um dos princípios para o ensino a “garantia de padrão de qualidade”.

Oito anos após a promulgação da constituição foi promulgada a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, e que regulamenta a educação brasileira em seus diversos níveis de ensino e já apontava para a necessidade de regulamentação posterior de diversos temas. São exemplos de regulação posterior o Plano Nacional de Educação, promulgado em 2001, na forma da Lei 10.172 e reformulado em 2014 por meio da Lei 13.005; os decretos acerca do sistema federal de ensino⁵; e a Lei 10.861 de 2004, para instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A normatização da legislação do ensino superior ocorre pelo uso de Decretos, Portarias e Instruções Normativas. Existem críticas ao Ministério da Educação de desenvolver a atividade legislativa, pelo fato de publicar Portarias e Notas Técnicas que não estão alinhadas com o texto da lei, conforme expresso na análise a seguir:

se a Lei do Sinaes está em harmonia com a Lei do Processo Administrativo, o mesmo não podemos dizer das normas infralegais com as quais o Ministério da Educação atormenta a vida das instituições de ensino superior, porquanto suas portarias e notas técnicas, aplicadas pelo Ministério com força de lei, violam, rotineiramente, princípios constitucionais e do processo administrativo. (FAGUNDES, 2012, p. 55)

A ABMES tem se posicionado de maneira contrária ao fato de a definição da regulamentação do setor ser realizada pelo uso de Portarias e Notas Técnicas. Em texto publicado no seu caderno “Estudos” (GARCIA et al., 2012), descreve-se que, até

⁵ Desde 1997 já foram promulgados quatro decretos que regulamentam o sistema federal de ensino, a saber: Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997; Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997; Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001; e Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006

o ano de 2004 as principais políticas educacionais eram pauta do Congresso Nacional e, portanto, objeto de debate na sociedade antes da sua aprovação e promulgação. No ano de 2005 e 2006 foram editados três importantes decretos, um com grandes alterações no sistema de avaliação e regulamentação. Pelo fato de serem publicados na forma de Decreto⁶, o debate público ficou prejudicado. Posteriormente, as principais alterações ocorreram por Portarias Ministeriais e a partir de 2009 as Notas Técnicas que possuem caráter normativo e possuem contradições em relações aos textos legais superiores. Carvalho (2006) analisa que enquanto a Lei 5.540 de 1968 agrupava toda a reforma no ensino superior naquele período, a reforma do ensino pós-Constituição de 1988 foi fragmentada em diversos textos legais. Segundo o autor essa estratégia visava um enfrentamento parcial dos problemas e adversários das mudanças propostas pelo governo.

A LDB de 1996 representa um marco relevante para mudanças no ensino superior brasileiro. Por meio dela, foram definidas funções a serem exercidas pela União, dentre as quais destacam-se: a realizar avaliação do rendimento escolar dos diversos níveis de ensino; normatizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação; assegurar a avaliação das instituições de educação superior; e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos ofertados pelas IES (BRASIL, 1996). A regulamentação do sistema federal de ensino superior foi realizada por Decretos e desde a sanção da LDB foram publicados cinco instrumentos distintos: 2.207 de 15 de abril de 1997, 2.306 de 19 de agosto de 1997, 3.860 de 9 de julho de 2001, 5.225 de 1º de outubro de 2004 e 5.773 de 9 de maio de 2006.

A educação superior, conforme definição do Artigo 44º da LDB, abrange os seguintes cursos e programas: I – cursos sequenciais por campo de saber; II – de graduação; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos e especialização e aperfeiçoamento; IV – de extensão. (BRASIL, 1996). Na presente tese será enfatizada a análise dos cursos de graduação.

A LDB, em seu Artigo 45º, reforça a atuação privada na oferta de ensino superior e define que ela podem se organizar em variados graus de abrangência e especialização. Isso gera dois desdobramentos identificados por Dourado (2005, p.

⁶ A aprovação de uma lei depende da tramitação no congresso federal, processos no qual os atores interessados e afetados pela legislação buscam influenciar a construção da legislação, enquanto que os Decretos são expedidos pelo gabinete presidencial e passam a ter validade a partir do momento da sua promulgação, sem a necessidade de exposição ao debate sobre o tema.

104) ao analisar os acontecimentos após a LDB: “a naturalização das instituições não-universitárias e um processo de expansão do acesso à educação superior predominantemente privado”. Os dispositivos legais incentivaram a expansão da oferta do ensino superior e ampliou o espaço de atuação das instituições privadas. A oferta de vagas em instituições privadas, por exemplo, cresceu 432% entre os anos de 1980 e 2002, enquanto no setor público as vagas aumentaram 90% no período. (DOURADO, 2005). Assim, os dispositivos legais tiveram um papel relevante para incentivar a expansão da oferta de ensino privado.

Todavia essa expansão de vagas encontra limites no poder aquisitivo da população, que tem dificuldades para arcar com os custos de mensalidade e utilizar os serviços de instituições particulares (CARVALHO, 2006). Em virtude do limite de do processo de expansão da oferta de ensino privado o setor público é impulsionado para o financiamento direto ou indireto de IES privadas (DOURADO, 2005), o que ocorreu principalmente pelo lançamento de políticas públicas como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e a expansão do Financiamento do Ensino Superior (FIES), que serão analisados posteriormente na seção específica das políticas públicas.

O setor de ensino superior brasileiro é altamente regulamentado, sendo que essa regulamentação apresenta um papel ao mesmo tempo restritivo e habilitador. A LDB, apresenta diversos papéis habilitadores.

Um elemento habilitador está relacionado à oferta de cursos EAD. A LDB diz, em seu Artigo 80º que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). A posterior regulamentação desse artigo possibilitou a expansão dessa modalidade de ensino na qual 1.153.572 alunos estavam matriculados em 2013. (MEC/INEP).

De maneira semelhante seu Capítulo III, que trata da Educação Profissional não a restringia a um nível de ensino específico. Assim, ao regulamentar a educação profissional via Decreto 2.208 em 1997 o governo federal definiu que esta compreendia os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

No ano de 2013 os CST eram responsáveis por 995.746 matrículas no ensino superior. (MEC/INEP).

Outro elemento habilitador é a regulamentação clara para que instituições privadas atuem na oferta do ensino superior, incentivando a criação de instituições privadas *stricto sensu*, não apenas comunitárias e filantrópicas como existiam anteriormente. Também incentiva a criação de diferentes formatos de organizações acadêmicas, especialmente destacado a partir do seu processo de regulamentação que incentivou a criação de faculdades isoladas, as quais apesar de permitidas não eram incentivadas pela legislação anterior. As formas de organização acadêmica e administrativa serão tratadas no tópico a seguir.

4.1.1 Organização acadêmica e administrativa

Uma IES pode se organizar academicamente de diferentes formas, as quais impactam na sua autonomia e, conseqüentemente, na liberdade de atuação dos seus gestores. A legislação sobre as formas de organização acadêmica das IES evidencia as constantes mudanças que ocorrem na legislação da educação superior brasileira. Após a promulgação da LDB em 1996 já foram promulgados cinco decretos que tratam das formas de organização acadêmica das IES. A principal inovação nos formatos organizacionais já estava presente no primeiro Decreto, o de nº 2.207 de 15 de abril de 1997 que previa a criação de 'centros universitários', sem enfoque na pesquisa, mas com autonomia universitária para a abertura de novos cursos e expansão de vagas. Atualmente, conforme apresentado no Artigo 12º do Decreto nº 5.773 de 2006 as IES podem se organizar como: I) faculdades; II centros universitários; e III) universidades.

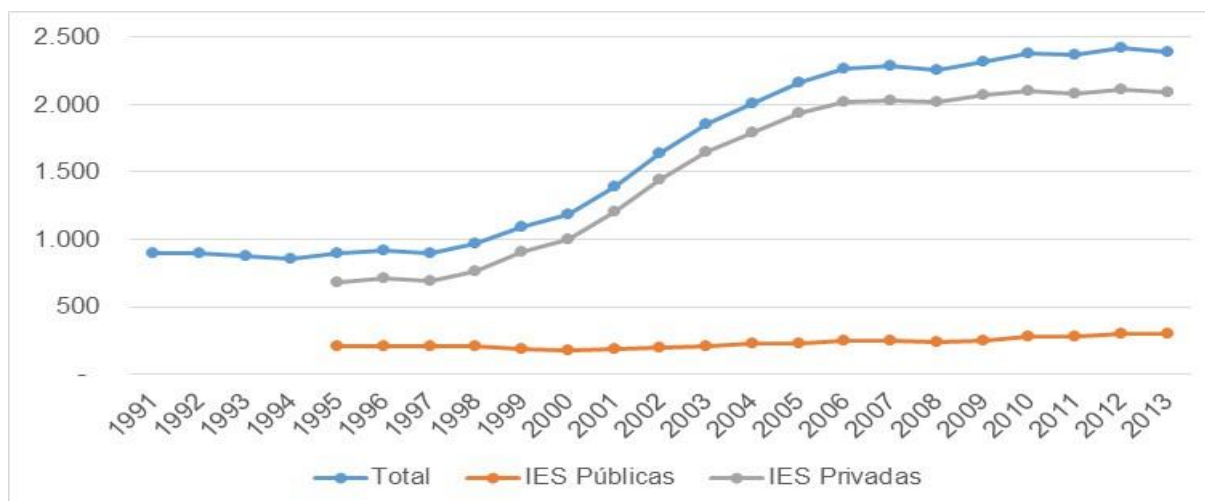
A principal diferença entre as prerrogativas acadêmicas dos tipos de IES é o grau de autonomia para a abertura de novos cursos. A oferta de novos cursos superiores em faculdades depende da autorização do Ministério da Educação (Artigo 27, Decreto 5.773 de 2006). Enquanto que as universidades e centros universitários não dependem da autorização para o início do funcionamento do curso superior, devendo essas IES apenas comunicar ao ministério da educação os cursos abertos para que eles possam se submeter ao processo de supervisão, avaliação e

reconhecimento (Artigo 28, Decreto 5.773 de 2006). A abertura de novos cursos de em universidades ou centros universitários deve ser expressa em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Dourado (2005) destaca o dualismo institucional nesse nível de ensino, marcado pela presença de IES universitárias e não universitárias, que prevalece no setor de educação superior brasileiro que é centrado na formação profissional e atividades de ensino. Cunha (2004) enfatiza a relevância dos centros universitários, que são definidos como “universidade de ensino” em oposição a universidade, a qual é a “universidade de pesquisa”. No Decreto 2.306 de 1997, os centros universitários eram definidos como “instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar” (Artigo 6º). Assim, apesar do foco no ensino, e não no tripé ensino, pesquisa e extensão, os centros universitários passaram a gozar de prerrogativas de autonomia das universidades. (DOURADO, 2005).

Em relação às mantenedoras os Decretos 2.207 e 2.306 de 1997 apontaram claramente a possibilidade de que as mantenedoras de IES pudessem estar organizadas na forma de organização com fins lucrativos. O Decreto 2.306 diferenciava, em seus artigos 2, 3 e 4, as responsabilidades de mantenedoras com fins lucrativos das sem fins lucrativos. A promulgação desses decretos – que resultou em maior segurança jurídica para mantenedoras que desejavam atuar com fins lucrativos – foi um impulsionador para a expansão das IES privadas, que cresceram 193% em apenas 9 anos. Assim, em 2006 o número de IES privadas era praticamente o triplo do existente em 1997, conforme evidencia a FIGURA 4. No período analisado ocorreu um grande crescimento do número de IES, as quais eram 893 em 1991 e passaram para 2.391 em 2013. O grande crescimento está atrelado a expansão de IES privadas, que aumentaram de 684 em 1995 para 2.090 em 2013, representando um crescimento de 205%. Enquanto que no setor público o número de IES cresceu de 210 em 1995 para 301 em 2013, crescimento de 43%.

FIGURA 4 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – TOTAL, PÚBLICAS E PRIVADAS



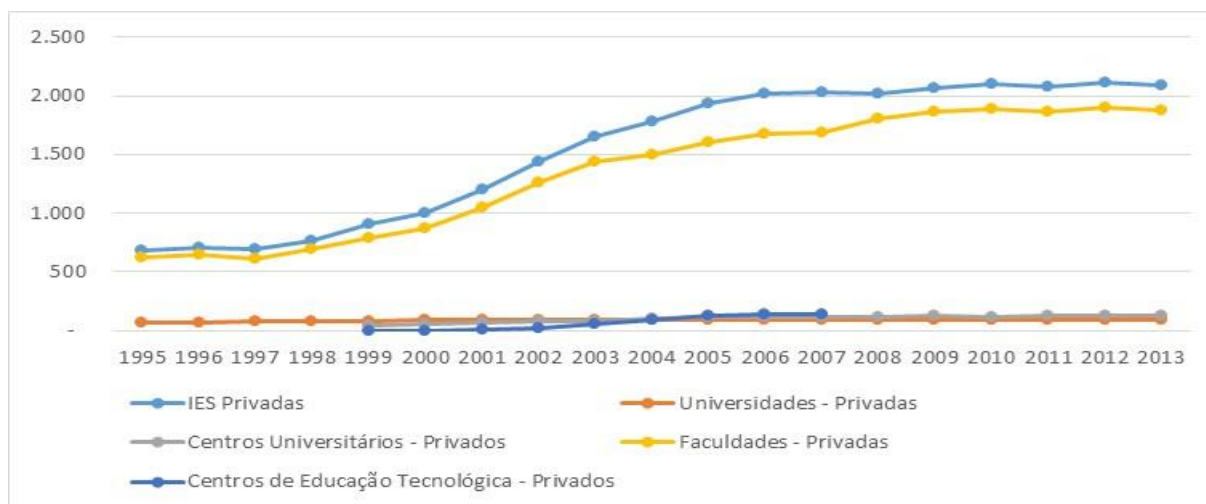
FONTE: Censo da Educação Superior (1991-2013)

A FIGURA 5 apresenta o número de IES privadas conforme a sua organização acadêmica. Conforme evidenciado existe a predominância de faculdades. No ano de 2013 existiam 1.876 faculdades, 130 centros universitários e 84 universidades, ou seja, as faculdades representavam 90% do total de IES particulares. A predominância da organização acadêmica na forma de faculdade pode ser explicada pelos desafios impostos pela legislação para que as IES se tornem centros universitários (um quinto do corpo docente em regime de tempo integral e pelo menos um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado) e dos altos custos envolvidos com o desenvolvimento de pesquisa e extensão, que devem estar institucionalizados em organizações dessa natureza, devendo seguir todas as determinações presentes no Artigo 3º, da Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (e.g. um terço do corpo docente com dedicação integral e pelo menos titulação de mestrado ou doutorado, quatro cursos de mestrado, dois cursos de doutorado, Índice Geral de Cursos igual ou superior a 4, dentre outros). Ressalta-se que o crescimento do setor privado tem sido sustentado por faculdades (voltadas à graduação) e não por universidades ou centros universitários (graduação e *stricto sensu*). Isso faz com que a competição ocorra principalmente no âmbito da graduação e do *lato sensu* (especializações).

O período de maior crescimento das faculdades particulares ocorreu entre os anos 1997 e 2006, período no qual a regulamentação do sistema federal de ensino era regida pelo Decretos 2.306 de 1997 e posteriormente pelo Decreto 3.860 de 2001. A redução do crescimento do número de faculdades após o ano de 2006 também

pode ser associada a mudança na legislação, pois nesse ano passou a vigorar o Decreto 5.773, que enfatizou as funções de regulação, supervisão e avaliação exercida pelo MEC no processo de credenciamento e recredenciamento de IES, além da saturação da oferta de vagas no ensino superior, conforme será apresentado na análise posteriormente.

FIGURA 5 – NÚMERO DE IES PRIVADAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA



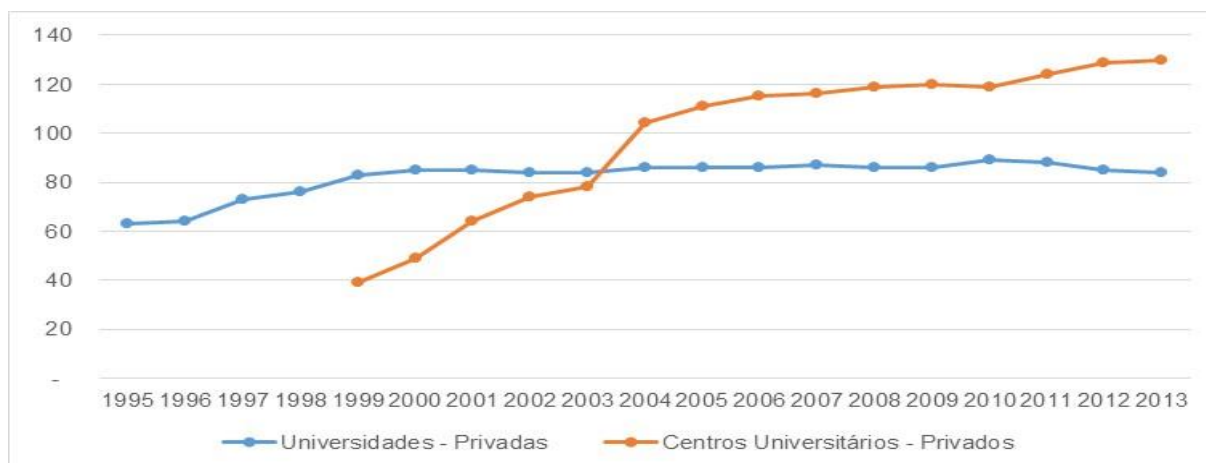
FONTE: Censo da Educação Superior (1991-2013)

Na FIGURA 5 é possível ver o surgimento e o fim de uma categoria administrativa, os Centros de Educação Tecnológicas. A LDB de 1996 incentivou a criação de CSTs, que antes da LDB os cursos de tecnologia eram geralmente ofertados em instituições de ensino voltadas ao ensino médio e, usualmente, a formação no ensino médio e curso tecnológico ocorria concomitantemente. Após a LDB, surgiu a possibilidade de oferta de CST no ensino superior. Para incentivar a criação de cursos de grau tecnológico foi promulgada pelo MEC a Portaria nº 1.647 de 25 de novembro de 1999 que tratava do credenciamento de Centros de Educação Tecnológica. Os primeiros centros foram registrados apenas no censo de 2001, com a existência de 8 deles, que chegaram a ser 138 no ano de 2007, quando deixaram de existir enquanto categoria acadêmica. Esses centros tiveram que se enquadrar nas categorias de faculdades, centros universitários ou universidade, conforme proposto pelo Decreto 5.773 de 2006.

A FIGURA 6 apresenta o número de centros universitários privados ao longo do período analisado, comparando-os com o número de universidades privadas. Até o ano de 1998 os números de centros universitários não eram apresentados de maneira isolada. Esse tipo de organização administrativa teve um rápido crescimento

entre os anos de 1999 e 2004, quando passou de 39 para 104 estabelecimentos. Conforme apresentado anteriormente as exigências para que uma IES seja credenciada como centro universitário são inferiores se comparadas com as exigências para o credenciamento como universidade, enquanto que a autonomia recebida é semelhante para essas categorias administrativas.

FIGURA 6 – NÚMERO DE UNIVERSIDADES E CENTROS UNIVERSITÁRIOS PRIVADOS



FONTE: Censo da Educação Superior (1991-2013)

A seguir será analisado como o Estado tem exercido a função de regulação, supervisão e avaliação ao longo dos últimos anos.

4.1.2 Regulação, supervisão e avaliação

A LDB definiu funções que devem ser exercidas pela União, dentre as quais se destacam autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos ofertados pelas IES. A função de autorização e avaliação também já estava presentes na Constituição Federal de 1988 ao definir em seu Artigo 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada”. Porém, essas instituições devem seguir as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (Art. 209, Constituição Federal 1988)

Assim, desde a promulgação da constituição a União tem desenvolvido propostas para avaliar a qualidade do ensino superior que está sob sua responsabilidade. Nesse aspecto, já foram desenvolvidas três propostas principais. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como Provão, e o SINAES. As funções de regulação, supervisão e avaliação atualmente são definidas pelo Decreto 5.773 de

2006. Essas atividades são desenvolvidas pelo MEC e outros órgãos ou autarquias do governo federal, conforme expresso no Artigo 3º do Decreto:

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Os modelos de avaliação do ensino superior brasileiro passaram por inúmeras mudanças ao longo dessas últimas décadas. Enquanto que na pós-graduação *stricto sensu* já existe um sistema de avaliação elaborado e executado pela Capes desde o ano de 1977, a avaliação das IES como um todo e especialmente dos cursos de graduação iniciaram posteriormente. O primeiro esforço empreendido pelo governo brasileiro data do ano de 1983 e chama-se Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). (BARREYRO; ROTHEN, 2008). No ano de 1986, após o fim do regime militar, foi criado o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que propunha que os resultados da avaliação deveriam servir como base para a distribuição de recursos públicos. (SCHLICKMANN et al., 2008). No ano de 1993 foi proposto o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que tinha adesão voluntária. (BERTOLIN, 2004). No ano de 1995 foi promulgada a Lei nº 9.131, que instituía a criação do Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente conhecido como Provão e a Análise das Condições dos Cursos. (RIBEIRO, 2012). Com a mudança do governo nacional, surge espaço para a mudança no modelo de avaliação, visto que a metodologia adotada pelo Provão era constantemente contestada. Assim, no ano de 2004 é editada a Lei nº 10.861 que propõe a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que permanece em vigor, apesar de ter sofrido alterações relevantes no período.

4.1.2.1 O “Exame Nacional de Cursos” / Provão de 1996

No início do governo FHC foi promulgada a Lei nº 9.131 de 1995 que, dentre outros assuntos, instituiu as avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior. Estas ações viriam a ser conhecidas como “Exame Nacional dos Cursos” (ENC), ou Provão, a “Análise das Condições de Cursos” (ACE) e a avaliação dos centros universitários.

Peixoto (2009) destaca que a avaliação estava centrada na dimensão ensino, não enfatizando a pesquisa e extensão, e a ênfase da análise estava nos resultados, comparando o desempenho frente a um padrão estabelecido. Os principais enfoques da avaliação estavam nas dimensões de supervisão e controle, realizado por processos externos.

O aspecto mais conhecido do processo avaliativo foi o ENC, popularmente conhecido como “Provão”. O ENC consistia em um exame realizado anualmente para os alunos concluintes do curso que estava baseado nos conteúdos mínimos que os ingressantes na carreira deveriam adquirir ao longo do curso Schlickmann et al. (2008). Bittencourt et al. (2009) destacam que um dos principais objetivos do Provão era avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos cursos, procurando melhorar a qualidade do ensino, enquanto que Bertolin (2004) informa que os resultados da avaliação eram utilizados como instrumentos de controle.

A avaliação do Provão era realizada por dois principais instrumentos, o teste de conhecimento e os questionários da pesquisa sócio cultural e de impressões sobre o curso e sobre a própria prova. (BERTOLIN, 2004). As provas de conhecimento possuíam questões mistas de múltipla escolha e discursivas. Ao aplicar as provas aos alunos concluintes o exame considerava que o desempenho nas provas refletiria a qualidade do curso realizado pelo aluno. (BITTENCOURT *et al.*, 2009). Os resultados dos exames, consolidados por cursos, eram divulgados na forma de *rankings*.

A comissão responsável pela elaboração do projeto do SINAES descreve que nas primeiras edições do ENC os cursos eram distribuídos em 5 escalas de conceitos, que variavam de A até E, tendo um número pré-fixado de cursos que seriam incluídos em cada grupo. Conforme a metodologia adotada os 12% dos cursos com desempenho mais fraco receberiam conceito E, os 18% seguinte conceito D, os 40% com desempenho mediano receberiam o conceito C, os próximos 18% conceito B e os 12% com melhor desempenho receberiam o conceito A. (CEA, 2004). Esse modelo classificatório foi amplamente criticado, sendo substituído, ainda na vigência do Provão pela utilização da média geral e desvio padrão de cada área avaliada. Assim, os cursos com conceito A passaram a ser aqueles com desempenho superior a um desvio padrão da média geral do curso.

Todavia, Dias Sobrinho (2010a, p. 205) alerta que a forma que o cálculo do conceito era realizado não apresentava elementos suficientes para a população envolvida analisa-lo, possibilitando que o conceito A fosse obtido em um curso no qual

os alunos obtiveram uma taxa de acerto superior a 65% (como Odontologia), enquanto em outro curso o conceito A era atribuído quando o corpo discente tinha desempenho superior a 30% nas provas (como em Matemática).

Apesar das críticas da forma como o cálculo era realizado o modelo de avaliação e a classificação dos cursos das IES em uma escala de fácil apreensão fez com que os seus resultados fossem amplamente divulgados pelos órgãos de imprensa. (BERTOLIN, 2004; CEA (2004). O desempenho satisfatório também passou a ser utilizado por gestores universitários em suas campanhas de divulgação (BITTENCOURT *et al.*, 2009), utilizando-se como um elemento legitimador da qualidade do processo de ensino que ocorria no curso. Dias Sobrinho (2010a) ressalta que a adesão da sociedade ao sistema de avaliação do Provão, considerando-o legítimo indicador da qualidade dos cursos, fez com que IES ajustassem seu currículo, redefinissem professores e alterassem práticas pedagógicas, com o objetivo de melhorar o desempenho do alunado no exame. A legitimidade do Provão também possibilitou que o Ministério da Educação o utilizasse como elemento legítimo de regulação e informação sobre o setor da educação superior.

No último ano de realização do Provão, em 2003, participaram mais de 420 mil formandos de 26 áreas de conhecimento, vinculados a mais de 6 mil cursos (BITTENCOURT *et al.*, 2009). O grande contingente de concluintes, que ainda tenderia a crescer, gerava elevados custos para o orçamento federal.

4.1.2.2 O “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) de 2004

O Provão recebia críticas constantes de alunos, professores e pesquisadores da área de avaliação institucional, especialmente pela divulgação dos seus resultados no formato do ranking. Com as constantes críticas que o modelo vinha sofrendo o início de um novo governo foi o momento propício para a ampliação do debate sobre o tema. Assim, em abril de 2003, o governo de Luis Inácio Lula da Silva designou os membros da “Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior” (CEA) que tinha como finalidade elaborar uma revisão crítica dos instrumentos, metodologias e critérios até então utilizados e propor estratégias e critérios para reformular o processo de avaliação da educação superior. (BERTOLIN, 2004). A CEA, conforme descrito por Bertolin (2004), tinha entre os seus membros professores e pesquisadores que

atuaram no processo de auto-avaliação desenvolvidas por universidades no final da década de 1990 e na proposição do Paiub.

A CEA (2004) ressaltava que o documento proposto tinha como objetivo estabelecer as bases para a criação de um sistema nacional de avaliação que valorizasse a função social das IES, o que dependia de alterações na metodologia, procedimentos, instrumentos e legislação vigente. Esse documento inicial procurava resgatar a autonomia das IES no processo avaliativo. A CEA (2004) descreveu que o modelo de avaliação então vigente na educação superior brasileira estava desequilibrada, pois ela estava centrada nas atribuições de supervisão do MEC, não considerava que as IES também eram sujeitos no processo avaliativo. Assim, o sistema de avaliação era a verificação de determinadas condições que haviam sido determinadas unilateralmente pelo MEC.

O documento elaborado pela CEA foi utilizado como base para o desenvolvimento do sistema nacional de avaliação que durante o debate no congresso nacional sofreu algumas alterações, tendo sido aprovado na Lei nº 10.861 que instituiu o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”, o Sinaes que, conforme descrito no § 1º, do Artigo 1º da Lei, tem a sua finalidade definida.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Peixoto (2011, p. 12) aponta que a Lei do Sinaes “representou um ponto de inflexão na política de avaliação da educação superior brasileira”, visto que o seu objetivo era de que o sistema de avaliação fosse capaz de articular a regulação e avaliação educativa, sendo a avaliação focada no incremento da qualidade e nas capacidades de emancipação das IES. Bertolin (2004) descreve que a dimensão de avaliação educativa estava relacionada com a avaliação do processo de formação dos estudantes, enquanto que a regulação estava associada com as funções de supervisão, autorização, reconhecimento e credenciamentos. Dias Sobrinho (2010a) ressalta que a articulação entre a avaliação e a regulação era um aspecto fundamental da visão sistêmica do Sinaes.

Bertolin (2004) destaca que a substituição do Provão pelo Sinaes foi marcada por críticas por parte da imprensa, especialmente por acabar com um indicador utilizado para comparar os cursos entre as diferentes IES que os ofertavam, apontando inclusive como um redutor da concorrência entre as IES, pela falta de parâmetro de comparação para os alunos. Todavia, ao relatar esse fato Bertolin (2004) faz questão de ressaltar a crítica presente na comunidade acadêmica de que o indicador elaborado pelo Provão apresentava informações equivocadas sobre a qualidade dos cursos.

O instrumento central do processo avaliativo do Sinaes era, na leitura de Bertolin (2004), a avaliação institucional, sendo que o “objeto de análise é o conjunto das dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES” (p. 71), enquanto que os “sujeitos de avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa” (p. 71). Esse processo avaliativo seguiria procedimentos institucionais e utilizariam a infra-estrutura da própria instituição. Essa proposição estava alinhada com o caráter de avaliações emancipadoras, anteriormente apresentado.

Conforme descrito por Reis et al. (2010) o novo sistema de avaliação, o Sinaes, era construído sob três modalidades de avaliação: a) Avalies – avaliação das Instituições de Educação Superior; b) AGC – Avaliação dos Cursos de Graduação; e c) Enade – Avaliação do desempenho dos estudantes. As avaliações de cursos se assemelhavam as visitas *in loco* já presentes no sistema de avaliação anterior, enquanto que o Enade foi comparado com a proposta anteriormente presente no Provão, ainda que com questões distintas.

Na análise descrita por Rothen (2012) o Sinaes é uma herança das duas políticas de avaliação da educação superior desenvolvidas na década de 1990: o Paiub e o Provão, sendo esta última proposta utilizada com os objetivos regulatórios. A descrição das principais heranças que o Sinaes recebeu dessas políticas de avaliação descritas por Rothen (2012, p. 100–3) são agrupadas no QUADRO 11.

A avaliação do curso é composta por três processos: autorização, reconhecimento e renovação. A avaliação de autorização ocorre após a IES solicitar ao MEC a abertura de um novo curso, sendo, nesse caso, será definida uma comissão de avaliação que fará uma visita *in loco* para avaliar três dimensões do projeto proposto: organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico administrativo; e as instalações físicas. (REIS *et al.*, 2010). As universidades e centros universitários

recebem prerrogativa de autonomia e podem iniciar novos cursos sem a necessidade da avaliação de autorização. A avaliação de reconhecimento é realizada quando a primeira turma do novo curso ingressa na segunda metade do curso. (REIS et al., 2010). Enquanto que a avaliação de renovação seria realizada em cada Ciclo do Sinaes, que tem duração de três anos. No entanto, a dificuldade de operacionalizar milhares de avaliações em período tão curto levou o MEC a criar um indicador, o Conceito Preliminar de Curso, para limitar o número de visitas de avaliação a serem realizadas.

QUADRO 11. REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO SINAES

| Heranças do Paiub | Heranças do Provão |
|---|---|
| <p>A avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é institucional, isto é, da instituição como um todo; • é um processo político de adesão voluntária; • inicia-se com um processo de autoavaliação; • tem como objetivos prestar contas à sociedade e promover a melhoria dos processos administrativos e acadêmicos. | <ul style="list-style-type: none"> • a diversificação de modelos institucionais; • a renovação periódica do credenciamento e reconhecimento de curso; • a vinculação da avaliação com a regulação; • a ideia de que uma prova é suficiente para avaliar a qualidade de uma instituição ou de um curso; • a ideia de que resultados simplificados permitem avaliar a educação superior; • a visão de que uma Instituição de Educação Superior é o resultado da soma de seus cursos isolados. |

FONTE: Rothen (2012, p. 100–3)

Com o objetivo de explicar as mudanças que ocorreram no processo avaliativo dentro do próprio Sinaes Rothen e Barreyro (2011) propuseram a existência de quatro momentos distintos dentro do Sinaes: da proposta; da legislação; da implantação; do retorno. Segundo os autores a proposta elaborada objetivava conciliar a visão educacional da avaliação, que estava presente no Paiub, com a visão regulatória, presente no Provão. Para implementar essa proposta foram desenvolvidas três fases, a autorização, a avaliação e a regulação. Os resultados da avaliação, de cunho institucional e não de curso, não teria consequência regulatória direta. Também foi enfatizado a não divulgação de resultados simplificados, mas sim de relatórios de avaliação.

Entretanto, no debate para aprovação da Lei dos Sinaes, que ocorreu no ano de 2004, apesar de manter elementos da proposta elaborada e defendida pela CEA (2004) também foram resgatados princípios presentes no Provão, entre os quais se destacam: a) possibilidade de avaliar o curso isoladamente; b) aplicação de prova aos estudantes; c) sistematizar os resultados da avaliação em cinco níveis. (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Novas alterações ocorreram no momento da implantação do Sinaes. Rothen; Barreyro (2011) ressaltam que esse período foi extremamente conturbado nos bastidores do governo, sendo produzidos dois documentos distintos no próprio governo. O “Roteiro de Autoavaliação Institucional” foi elaborado pela Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior (Conaes) e defendia que a autoavaliação seria a referência norteadora da avaliação externa, enquanto eu o documento “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior” defendia a adoção de indicadores universais de qualidade. Além dessas controvérsias, o processo de implantação também ocorreu de maneira morosa. Na proposta inicial as avaliações deveriam ocorrer a partir de agosto de 2005, porém só iniciaram em 2009. Nessas visitas, os relatórios de autoavaliação não foram utilizados como referência do processo, mas apenas como mais um documento. Outra crítica ao processo de implantação das avaliações, é a separação da avaliação dos cursos da outra avaliação: a institucional.

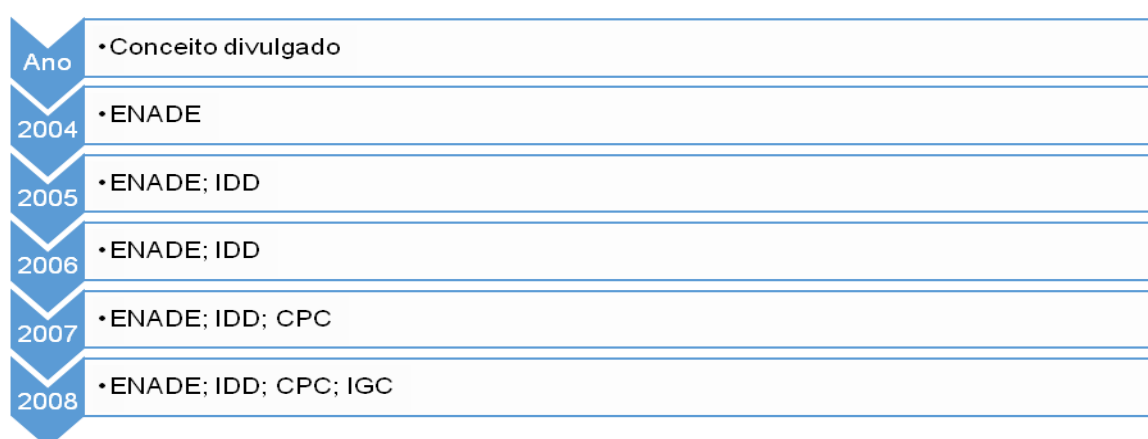
Por fim, o quarto momento é descrito por Rothen e Barreyro (2011) como “retorno”, remetendo a proposta inicial do Provão. Ao desenvolver o Provão o governo optou por criar um indicador de fácil interpretação pela sociedade, possibilitando que o controle da qualidade das instituições ocorresse de duas formas: pelo mercado e pelo Estado. Naquele momento considerava-se que os cursos que recebessem baixa avaliação repetidamente teriam sua procura esvaziada pela sociedade, resultando no seu fechamento sem a intervenção da burocracia estatal. Assim, a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que consolida as notas dos cursos da IES, em uma escala de cinco níveis (semelhante ao Provão) e a utilização desse índice para definir a necessidade de visitas *in loco* das comissões de credenciamento foi apontado como um retorno do sistema de avaliação ao anteriormente adotado.

Uma das modalidades de avaliação proposta pelo Sinaes era a avaliação do desempenho do estudante. Com esse objetivo, foi realizado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que teve a sua primeira edição no ano de 2004. Bittencourt et al. (2009) descrevem que esse exame avaliava os cursos em dois momentos, os ingressantes e concluintes, que eram selecionados por sistemas de amostragem, ao contrário do Provão, que avaliava apenas os alunos concluintes, mas sendo que todos deveriam fazer as provas. O ENADE é aplicado a cada três anos, sendo que os ingressantes eram os alunos que tenham concluído entre 7% e 22% da carga horária curricular mínima e os concluintes são os alunos que concluíram pelo

menos 80% da carga horária curricular mínima. (DIAS SOBRINHO, 2010a). Atualmente, os alunos ingressantes são dispensados da realização da prova, a qual se aplica a todos alunos concluintes, sendo abandonado o critério de amostragem. Dias Sobrinho (2010a) descreve que o ENADE tem como objetivo diagnosticar as habilidades acadêmicas e competências profissionais que os estudantes adquiriram ao longo do curso, devendo sempre ser considerado apenas como um dos componentes de avaliação, não sendo considerado isoladamente.

Ao longo do período de vigência do Sinaes foram incorporados novos indicadores. A FIGURA 7 apresenta os índices divulgados a partir das avaliações do ENADE realizadas, que estes serão descritos na sequência.

FIGURA 7 – ÍNDICES DIVULGADOS PELO MEC/INEP NO SINAES



FONTE: O autor (2016)

A descrição dos principais indicadores é apresentada no QUADRO 12.

QUADRO 12. REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO SINAES

continua

| Indicador | Descrição |
|---|--|
| ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) | O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências. Participam do exame os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. É avaliado do desempenho do aluno em questões objetivas e discursivas. |
| IDD (Índice de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado) | É a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. Representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado, baseando-se no perfil de seus estudantes. O indicador tem escala de 1 a 5, sendo 5 o melhor resultado. |
| CPC – Conceito Preliminar de Curso | - O Conceito Preliminar de Curso é composto pela nota do Enade, pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. O conceito varia de 1 a 5 e é divulgado a cada três anos para cada grupo de cursos, junto com os resultados do Enade. |

QUADRO12. REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DO SINAES

| | conclusão |
|-------------------------------|---|
| IGC (Índice Geral dos Cursos) | Índice Geral de Cursos da instituição sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país. No que se refere à graduação, é utilizado o CPC dos cursos; e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes, que expressa em notas de 1 a 7 (sendo 7 a nota máxima). A avaliação dos programas de pós-graduação é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O IGC vai de 1 a 5 e é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, após a divulgação dos resultados do Enade. |

FONTES: MEC/INEP (2016)

A forma como os índices são desenvolvidos e utilizados pelo MEC tem sido objeto de crítica de pesquisadores da área e de associações de mantenedoras. Polidori (2009) considera que os indicadores ferem o sistema de avaliação, que devem atuar de maneira processual e emancipatória, buscando a melhoria da qualidade da educação superior. A ABMES (2012) além de contestar o índice também contesta a forma que ele foi definido, via portaria e não lei, contestando inclusive a sua legalidade.

Assim, os últimos anos tem sido marcado por uma crescente influência do Estado na educação superior. Apesar do debate no momento da criação do SINAES CEA (2004) enfatizar a autonomia das IES e o processo de auto avaliação, a implementação do Sistema e a criação/utilização de indicadores com o CPC e IGC, com caráter ranqueador e 'credenciador' fortaleceu o comportamento mimético das IES para se ajustarem ao que está sendo medido. Isso é evidenciado pela análise da média dos IGCs contínuos das IES privadas apresentados na FIGURA 8, que mostra que este indicador tem aumentado ao longo do período analisado. No ano de 2007 a média das IES privadas era de um CPC faixa 2, sendo apenas os centros universitários e faculdades com IGC faixa 3, atualmente a média de todas as categorias acadêmicas encontra-se na faixa 3.

FIGURA 8 – MÉDIA DO ÍNDICE GERAL DE CURSOS (IGC) CONTÍNUO DAS IES PRIVADAS



FONTE: Relatórios IGC INEP (2007-2013)

Além de atuar como regulador, o Estado também desempenha um papel relevante no ensino superior ao desenvolver políticas públicas, sendo analisadas três delas que tiveram impacto direto no ensino superior nas últimas décadas na seção a seguir.

4.1.3 Políticas Públicas

A União desempenha uma série de papéis no ensino superior brasileiro: propõe e implementa a regulação do setor, gere inúmeras instituições federais de ensino superior (IFES) e propõe e implementa políticas públicas. A atuação na gestão das IFES nos últimos anos incentivou a ampliação de vagas no ensino superior público, retirando demanda potencial das IES privadas. Uma política pública relevante para essa expansão foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto nº 6.096 de 2007) que acelerou a ampliação dos cursos e vagas ofertadas em IES federais. Apesar dessas políticas serem relevantes, o foco da análise enfatizará as políticas que afetam diretamente o ensino superior privado, como o ProUni, FIES e PROIES.

4.1.3.1 PROUNI – Programa Universidade para Todos

No processo de elaboração das duas edições dos Planos Nacionais de Educação (PNE) os educadores e legisladores tem debatido e se proposto a ampliar o número de matrículas do ensino superior. No plano de 2001, foi aprovada a meta de que 30% de jovens entre 18 e 24 anos deveriam estar matriculados no ensino superior (BRASIL, 2001), enquanto que no PNE de 2014 a meta foi elevada para 33%. O crescimento apenas do ensino superior ofertado em IES públicas não é capaz de suprir essa demanda proposta pela PNE, assim o governo federal tem incentivado, desde a LDB de 1996, a expansão do ensino superior privado.

As IES privadas ampliaram o número de vagas ofertadas, especialmente no início dos anos 2000, porém o número de ingressantes no ensino superior privado presencial não cresceu de maneira semelhante às novas vagas ofertadas. Assim após o ano 2001 começa a existir um crescimento constante do número de vagas ociosas, que passam de 220 mil para 723 mil, representando 36% de todas as vagas ofertadas.

A ampliação de vagas ociosas, somadas às metas de ampliar o número de matriculados no ensino superior, fez com que grupos de mantenedoras de IES pressionassem o governo federal para que essas vagas fossem utilizadas. (CARVALHO, 2006). Um dos principais argumentos utilizados na construção dessa política pública foi o de “democratização do ensino” e justiça social. (CARVALHO, 2006), pois era um programa voltado para populações de baixa renda.

A proposta do ProUni, elaborada inicialmente via Medida Provisória nº 213 em setembro de 2004, previa a oferta de bolsa integral para pessoas cuja renda familiar per capita fosse inferior a um salário e meio e bolsa parcial (50% ou 25%) para famílias com renda per capita de até 3 salários mínimos (BRASIL, 2004). Esses valores permaneceram na redação final da Lei nº 11.906 de janeiro de 2005, resultante da conversão da medida provisória. Para enfatizar o caráter de inclusão social foi definido como destinatários da bolsa “estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral” (BRASIL, 2004).

Para aderir ao programa as IES particulares devem oferecer, no mínimo, “1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior”. (BRASIL, 2004 - Artigo 7º). Ou uma bolsa integral para cada

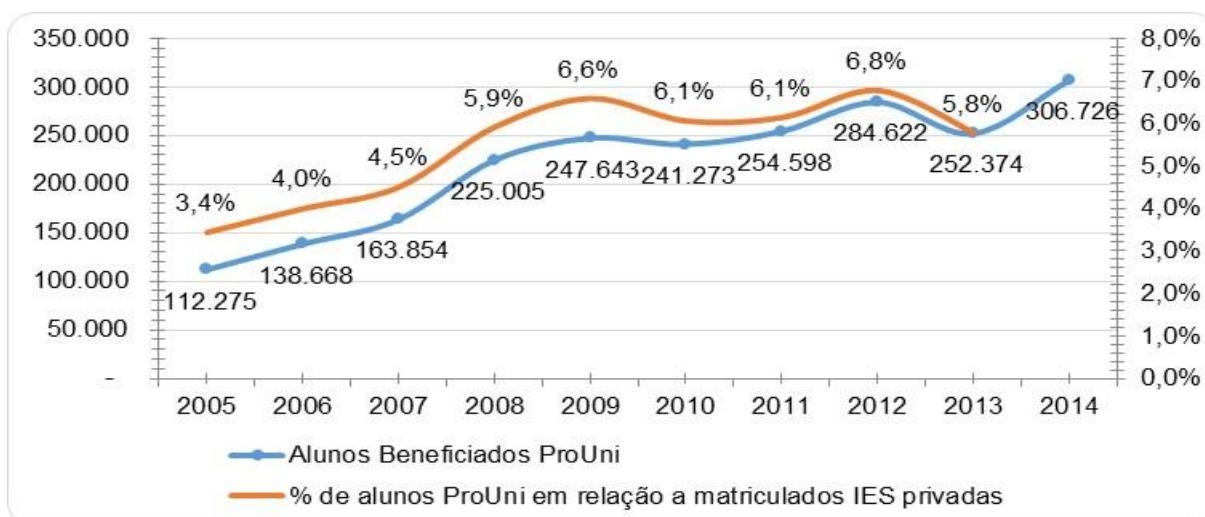
22 alunos e outras bolsas parciais (50% ou 25%) até alcançar o equivalente a 8,5% da receita anual com mensalidades ou anuidades (§4º, Artigo 7º). Como contrapartida as IES recebem isenção de impostos, conforme expresso no Artigo 8º.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão:

- I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido;
- III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e
- IV - Contribuição para o Programa de Integração Social.

Dados do primeiro ano do programa (2005) indicam que a renúncia fiscal da União foi de R\$ 105 milhões, para a oferta de 112 mil bolsas (CARVALHO, 2006). O número de alunos bolsistas vinculados ao programa cresceu consistentemente até o ano de 2009, quando passou a atender 247 mil alunos, que representavam 6,6% do total de alunos matriculados em cursos presenciais ofertados por IES privadas, conforme expresso na FIGURA 9. No ano de 2014 o número de beneficiários dessas bolsas alcançou 306.726 alunos.

FIGURA 9 – NÚMERO DE BENEFICIÁRIOS DO PROUNI E PROPORÇÃO DE ALUNOS PROUNI EM RELAÇÃO A MATRICULADOS EM IES PARTICULARES



FONTE: Ministério da Educação (2016)

Ao analisar o crescimento de matrículas na década de 2000, Lima (2013) aponta três principais fatores: a) o PROUNI, já comentado; b) o REUNI, que aumentou as vagas em cursos de graduação de universidades federais; c) o aprimoramento e ampliação do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES). O FIES e o seu impacto nas matrículas do ensino superior será comentado na subseção a seguir.

4.1.3.2 FIES – Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior

No ano de 2001 foi aprovada a Lei nº 10.260 que “dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências”, o que ocorreu após três reedições das medidas provisórias que o propunham. O FIES substituiu o programa de crédito educativo criado em 1992 (MENDES, 2015), sendo seu principal objetivo o de financiar a mensalidade de estudantes matriculados no ensino superior privado. Caso exista disponibilidade de recursos no fundo relacionado ao FIES, ele também poderá financiar cursos de educação profissional e tecnológica, mestrado e doutorado. (MENDES, 2015).

O programa não prevê o pagamento em dinheiro para as IES, mas sim na forma de títulos públicos que serão utilizados preferencialmente na quitação de tributos e contribuições previdenciárias. Caso o volume de títulos supere as dívidas tributárias da IES, ela poderá revendê-los para o governo federal, em rodadas de compras que ocorrem trimestralmente. Esse mecanismo que visa reduzir a inadimplência tributária de IES. (MENDES, 2015).

Ao longo dos anos o programa passou por uma série de mudanças gradativas. Inicialmente, o programa previa o financiamento de até 70% do valor da mensalidade, sendo esse percentual reduzido para 50% no ano de 2005. Em seguida, e em 2007, com a publicação da Lei 11.552/2007, o valor passou para 100%. (OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010). Essa lei também ampliou o programa para alunos de cursos de mestrado e doutorado, caso exista excedente de verbas no fundo após atender os alunos de graduação. O financiamento pode ser solicitado por alunos matriculados em cursos com nota igual ou superior a três no SINAES. (BRASIL, 2010).

Ao longo dos anos o programa sofreu alterações nas práticas de juros definidas para os financiamentos. No ano de 2006 foi diferenciada a taxa de juros para licenciatura, pedagogia, normal superior e CST, que tiveram sua taxa reduzida para 3,5% ao ano, enquanto alunos matriculados em outros cursos deveriam pagar a taxa de 6,5% ao ano. Posteriormente, no ano de 2009, ocorreu uma redução da taxa de juros dos outros cursos, que também foram igualados em 3,5% ao ano. Esse valor sofreu nova redução em 2010, para 3,4% ao ano, válido para todos os cursos. Recentemente, no ano de 2015, ocorreu uma alteração na política do FIES que impactou na elevação da taxa de juros para 6,5% ao ano para todos os cursos, conforme apresentado no QUADRO 13.

QUADRO 13. TAXA DE JUROS PARA FINANCIAMENTOS REALIZADOS VIA FIES

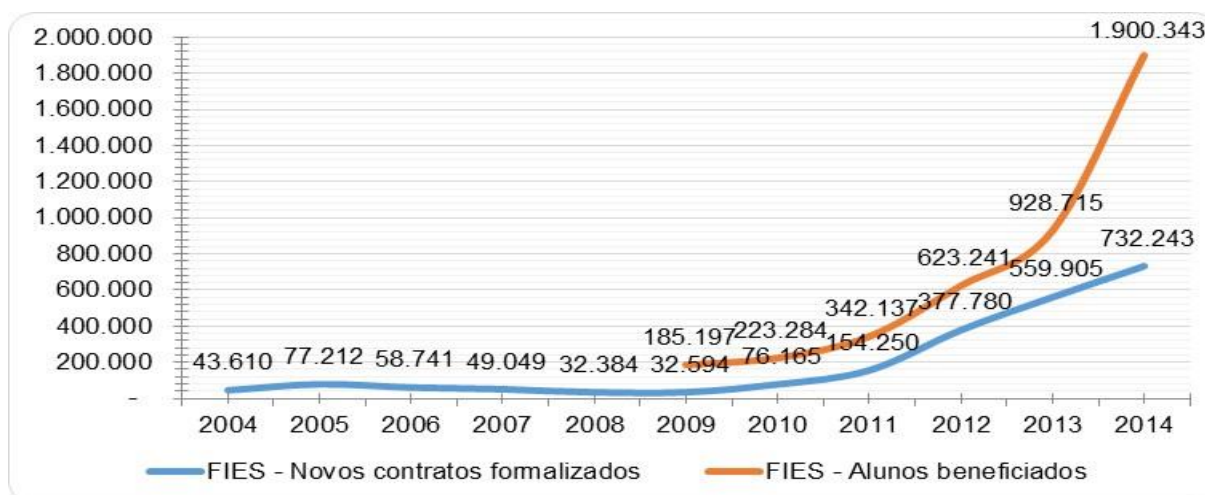
| Ano | Resolução BCB | Taxa licenciatura, pedagogia, normal superior e CST | Taxa outros cursos |
|------|---------------|---|--------------------|
| 2006 | 3.415 | 3,5 % a.a. | 6,5% a.a. |
| 2009 | 3.777 | 3,5% a.a. | 3,5% a.a. |
| 2010 | 3.842 | 3,4% a.a. | 3,4% a.a. |
| 2015 | 4.432 | 6,5% a.a. | 6,5% a.a. |

FONTE: Elaborado pelo autor, baseado nas resoluções do Banco Central do Brasil (2015)

O ano de 2010 foi marcado por mudanças significativas no processo de contratação de financiamento. Conforme divulgado pelo MEC (2011) as principais mudanças eram: o fim do prazo para que o estudante se inscreva no financiamento, o que seria realizada pelo sistema informatizado do Fies (Sisfies); a redução da taxa de juros para 3,4% ao ano, já citada; a ampliação os tipos de fiadores aceitos e a ampliação do prazo para pagar.

Essas alterações trouxeram mudanças significativas na procura pelo FIES. Entre os anos de 2004 e 2010 a assinatura de novos contratos variou entre 32 mil e 77 mil novos contratos, sendo o menor valor no ano de 2009. A partir de 2009 começa a ocorrer um crescimento constante e intenso do número de novos contratos formalizados, conforme apresentado na FIGURA 10.

FIGURA 10 –NOVOS CONTRATOS FORMALIZADOS E ALUNOS BENEFICIADOS PELO FIES



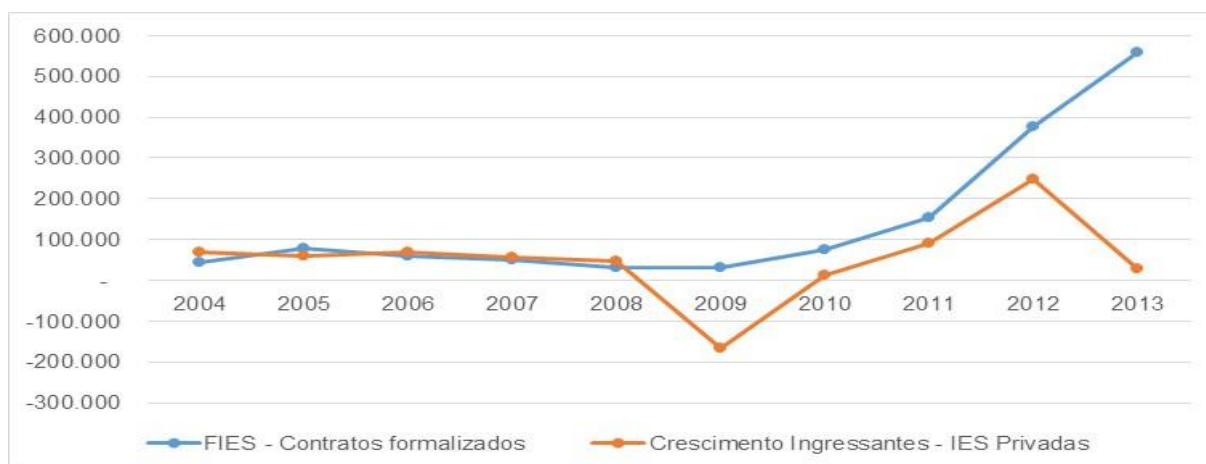
FONTE: Mendes, 2015

Entre o ano de 2010 e 2014 o número de novos contratos cresceu de 76 mil para 732 mil. O número de alunos beneficiados pelo programa também cresceu nesse período, alcançando 1,9 milhão de alunos em 2014, o que equivale a 43% dos alunos matriculados no ensino superior privado presencial em 2013.

A FIGURA 11 analisa a relação entre a ampliação do número de ingressantes em cursos presenciais de IES privadas, público beneficiado pelo FIES, e o número de

contratos formalizados por ano no FIES. Entre os anos de 2004 e 2009 foram formalizados, em média, 48.932 novos contratos de FIES, atingindo seu pico no ano de 2005, com a formalização de 77.212 contratos.

FIGURA 11 – CRESCIMENTO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS PRESENCIAIS EM IES PRIVADAS E NÚMERO DE CONTRATOS DE FIES FORMALIZADOS



FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

Nesse período, não existe relação aparente entre os novos contratos formalizados no FIES e o crescimento do número de ingressantes, visto que, no ano do pico de novos contratos (2005), ocorreu uma leve redução no crescimento do número de ingressantes em relação ao ano anterior, assim como no ano de 2009 em que, apesar da estabilização do número de contratos de FIES formalizados, ocorreu uma forte redução do número de ingressantes em cursos presenciais de IES privadas. No ano de 2010 o número de contratos de FIES formalizados apresenta um leve crescimento, chegando a 76.165 novos contratos e o número de alunos ingressantes se estabiliza em relação ao ano anterior, com um leve crescimento de 12.712 alunos.

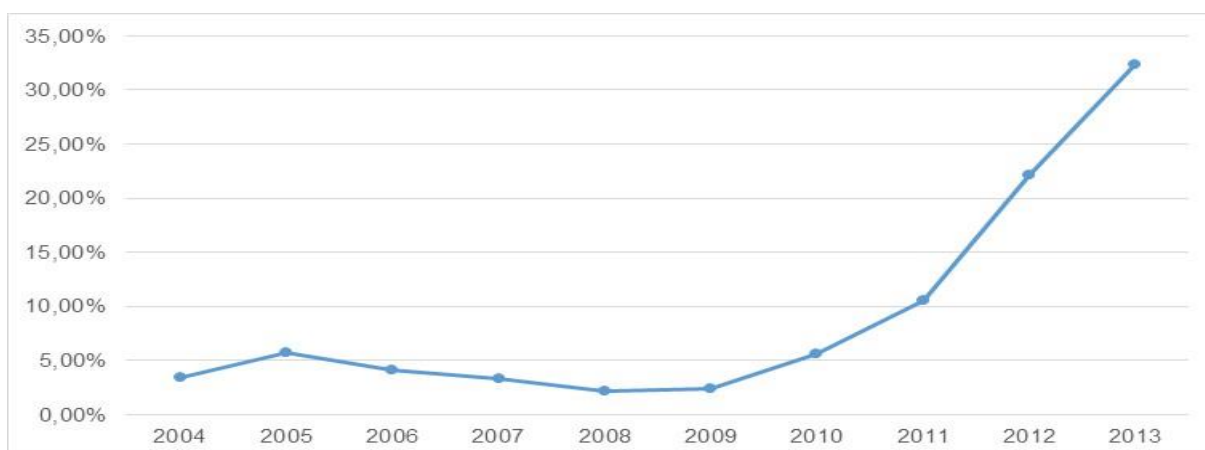
Conforme apresentado na FIGURA 11 o crescimento do número de novos contratos de FIES nos anos de 2011 e 2012 foram acompanhados pela expansão no número de ingressantes no ensino superior. Em 2011 foram celebrados 154.250 contratos e ocorreu o crescimento de 92.272 no número de ingressantes, alcançando o total de 1.458.463 ingressantes, número semelhante ao alcançado no ano de 2007 e ainda inferior ao número de ingressantes do ano de 2008. A forte ampliação no número de novos contratos do FIES formalizados em 2012 (377.780) resultou em forte expansão do número de ingressantes em cursos presenciais de IES privadas, chegando ao total de 1.705.086 alunos ingressantes. No entanto, a nova expansão em contratos de FIES formalizados no ano de 2013, que totalizaram 559.905 novos

contratos, não foi acompanhada da expansão do número de ingressantes, que foi bem modesta nesse ano, crescendo apenas 27.519 novos ingressantes, resultando no total de 1.732.605. Esses dados podem indicar um possível limite de demanda de para cursos presenciais de ensino superior em IES privadas na casa de 1,7 milhões de alunos ingressantes por ano.

Vale ressaltar que as mudanças propostas ao FIES, em 2010, ocorreram após o primeiro ano de redução do número de ingressantes em cursos presenciais no ensino superior privado, conforme apresentado na FIGURA 11. Essa foi uma das políticas públicas adotadas pelo governo com o objetivo de aquecer a economia brasileira.

Essa ampliação do número de financiamentos resultou na ampliação da proporção de ingressantes em cursos presenciais de IES privadas, conforme apresentado na FIGURA 12, essa porcentagem cresceu de 5,57% em 2010 para 32,32 em 2013.

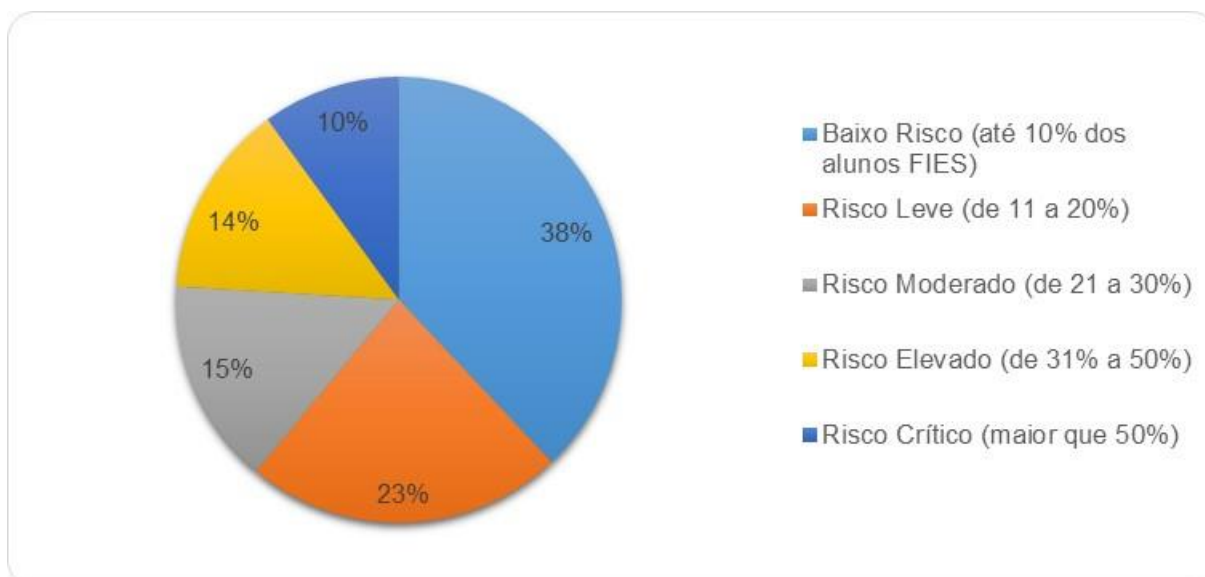
FIGURA 12 – PORCENTAGEM DE NÚMERO DE CONTRATOS DE FIES FORMALIZADOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE INGRESSANTES EM CURSOS PRESENCIAIS DE IES PRIVADAS



FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

O rápido crescimento do FIES fez com que algumas IES priorizassem a captação de alunos via financiamento. O relatório da Hoper (2015), apresentado na FIGURA 13, indica que 10% das instituições que aceitam que os alunos utilizarem o financiamento do FIES tiveram mais de 50% dos alunos nessa condição. O relatório indica que quando acima de 21% dos alunos utilizam o FIES já deve ser considerado como risco moderado para a sustentabilidade da organização. Segundo o relatório 1.456 IES aceitavam que os alunos utilizassem o financiamento via FIES.

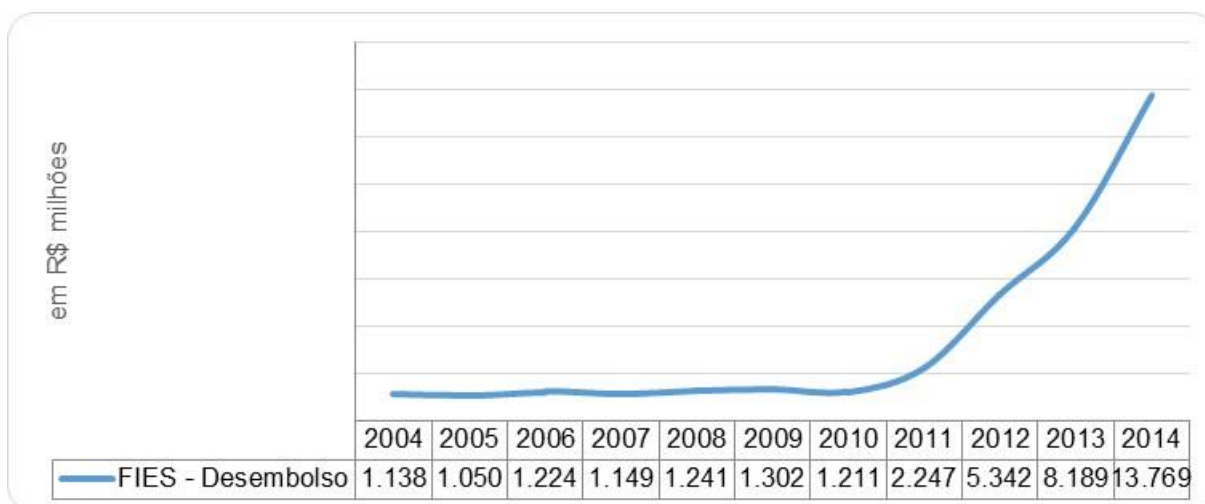
FIGURA 13 – ESCALA DE RISCO DAS IES COM FIES



FONTE: HOPER (2015)

O rápido crescimento do número de contratos vinculados ao FIES fez crescer o desembolso do governo com o programa, que passou de valores próximos a 1,2 bilhões de reais entre os anos 2004 e 2010 para 13,7 bilhões de reais, conforme apresentado na FIGURA 14.

FIGURA 14 – DESEMBOLSO GOVERNO FEDERAL PARA FIES



FONTE: Mendes (2015)

Conforme destacado por Mendes (2015), consultor legislativo do Senado Federal, as despesas relacionadas ao FIES em 2014 tiveram um crescimento de 1.100% em relação às despesas de 2004 e representaram 15% de toda a despesa federal em educação. A elevada despesa financeira levou o governo federal a realizar uma série de ajustes ao programa no final do ano de 2014 e ao longo do ano de 2015. Dentre as principais mudanças destacam-se o aumento da taxa de juros para 6,5%

ao ano, alteração na recompra de títulos das IES e inclusão de critérios para seleção dos alunos que receberão o financiamento. Devido à recente realização dessas mudanças e a indisponibilidade de dados – tais como número de alunos matriculados e contratos formalizados – o impacto dessas mudanças não será analisado.

4.1.3.3 PROIES - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

As diversas mudanças no setor de ensino superior e dificuldades encontradas levaram algumas IES a assumirem elevadas dívidas tributárias. Com o objetivo de possibilitar o pagamento destas dívidas e, simultaneamente, ampliar a oferta do ensino superior e do volume de matrículas (ABMES, 2012) foi instituído em 2012 o “Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)”, com o objetivo de viabilizar:

- I - a manutenção dos níveis de matrículas ativas de alunos;
- II - a qualidade do ensino, nos termos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC);
- III - a recuperação dos créditos tributários da União; e
- IV - a ampliação da oferta de bolsas de estudo integrais para estudantes de cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do programa. (Artigo 1. § 1º - BRASIL, 2012)

O programa consiste na possibilidade da IES quitar até 90% da sua dívida tributária com a concessão de bolsas integrais (Artigo 13 - §12). Ao participar de um evento da ABMES para falar sobre o PROIES, o secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC), Jorge Rodrigo Araújo Messias, ressaltou que o programa visa ampliar o acesso ao ensino superior e auxilia no alcance da meta do PNE de 30% de matrículas no ensino superior (ABMES, 2012). Ele também informou que o programa não visa apenas parcelar as dívidas, mas atua também na

indução à melhoria da gestão das mantenedoras de ensino para o alcance da sustentabilidade financeira das IEs e não temos o interesse de que esse cenário de dívidas volte a ocorrer. O Proies visa reestruturar a saúde financeira das instituições de ensino por meio da ampliação da oferta de bolsas integrais para a quitação de suas pendências (ABMES, 2012)

As IES que aderirem ao programa devem regularizar os seus débitos em 16 anos, sendo que no primeiro ano existe uma moratória da dívida e, a partir do 13º mês são pagas 180 parcelas que visam quitar a dívida tributária existente no momento de adesão ao programa. A ABMES destacou em sua conferência o desafio que as IES

terão em expandir as vagas pois, caso não exista procura pelas bolsas oferecidas a IES deverá pagar em dinheiro o valor de tributos devidos, elevando seus custos. De acordo com dados disponibilizados no e-mec (2016), cinquenta IES aderiram ao PROIES.

Na seção subsequente serão descritas as principais mudanças concorrencias, como o crescimento do número de alunos matriculados e de vagas ofertadas e o movimento de consolidação do setor.

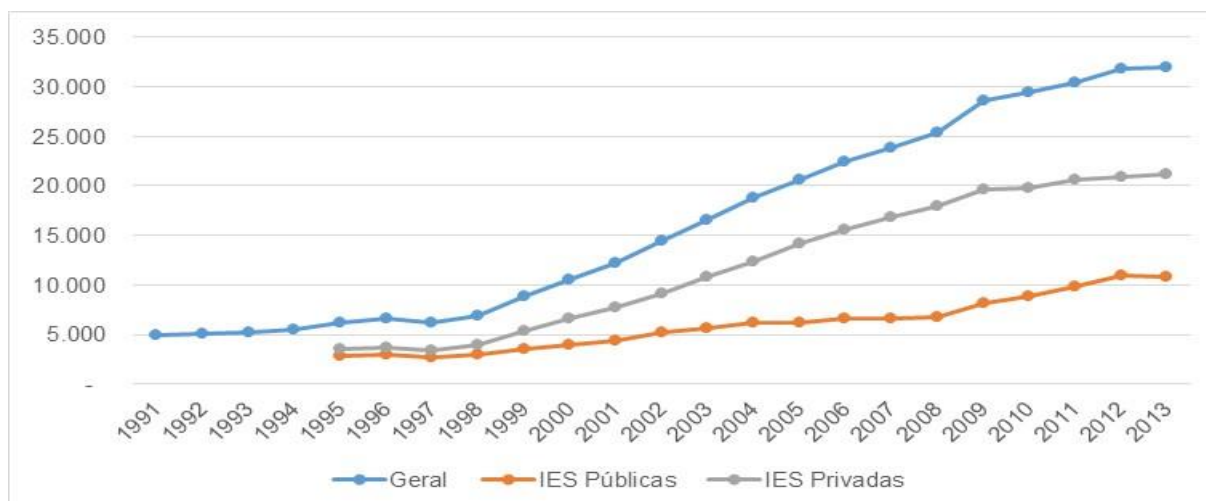
4.2 MUDANÇAS CONCORRENCIAIS

Para compreender as mudanças concorrenciais foi preciso primeiro analisar as mudanças nos números de cursos, matrículas e ingressantes no ensino superior. Esta seção inicia com a apresentação de dados coletados no Censo da Educação Superior que mostram as variações dos números ao longo do período analisado.

Anteriormente já foi ressaltado o crescimento do número de IES (FIGURA 4), especialmente entre o ano de 1997 e 2006. Nesse período também ocorreu o crescimento dos cursos ofertados pelas IES, conforme mostra a FIGURA 15 esta expansão ocorreu tanto nas públicas quanto nas privadas. As IES públicas tiveram um crescimento moderado entre os anos de 1998, quando existiam 2.970 cursos até o ano de 2008, com 6.772 cursos.

Entre os anos de 2009 e 2012 ocorreu uma aceleração da ampliação de cursos em IES públicas, incentivadas por políticas governamentais como o Programa REUNI (Decreto nº 6.096 de 2007). O incentivo desse programa e de outras políticas resultou na existência de 10.905 cursos em IES públicas no ano de 2012. Por outro lado, o crescimento de cursos em IES privadas também foi acelerado entre 1998, quando existiam 3.980 cursos, até o ano de 2009, quando passaram a existir 19.599 cursos, crescimento de 392% no período. Entre os anos de 2009 a 2013 o crescimento foi moderado, alcançando o total de 21.199 cursos no ano de 2013.

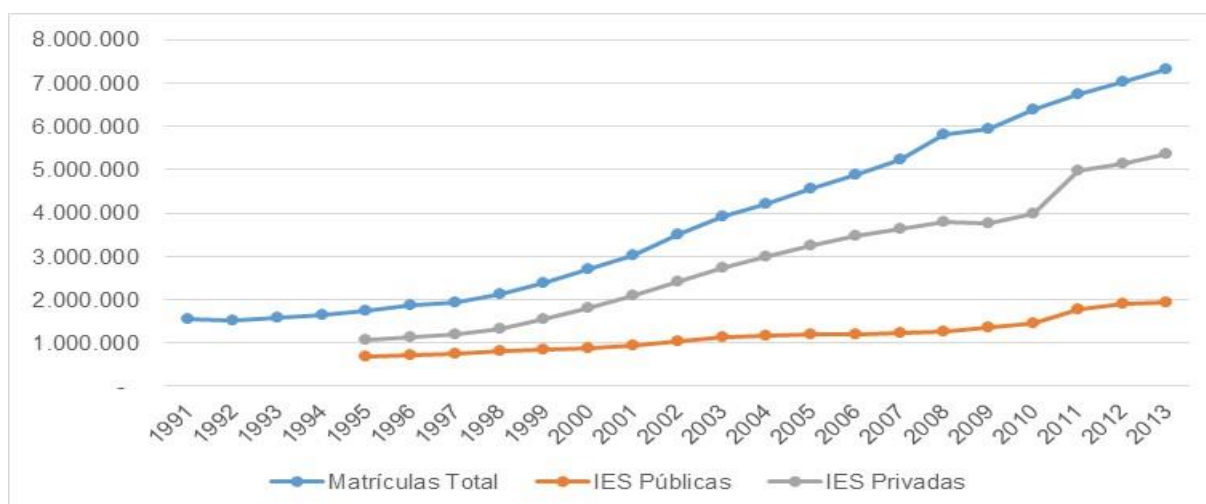
FIGURA 15 – NÚMERO DE CURSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – TOTAL, PÚBLICAS E PRIVADAS



FONTE: Censo da Educação Superior (1991-2013) NOTA: O Geral engloba os cursos presenciais e EAD ao longo de todo o período. Até o ano de 2010 são considerados apenas os cursos presenciais nos dados de IES Públicas e IES Privadas.

O crescimento do número de cursos possibilitou a ampliação das matrículas na educação superior, que tiveram um crescimento significativo, conforme apresentado na FIGURA 16. No ano de 1991 eram 1.565.056 alunos matriculados, alcançando o total de 7.305.977 em 2013, das quais 5,37 milhões são em IES privadas e 1,93 milhões em IES públicas.

FIGURA 16 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES



FONTE: Censo da Educação Superior (1991-2013) NOTA: Até o ano de 2010 são considerados apenas os cursos presenciais nos dados de IES Públicas e IES Privadas.

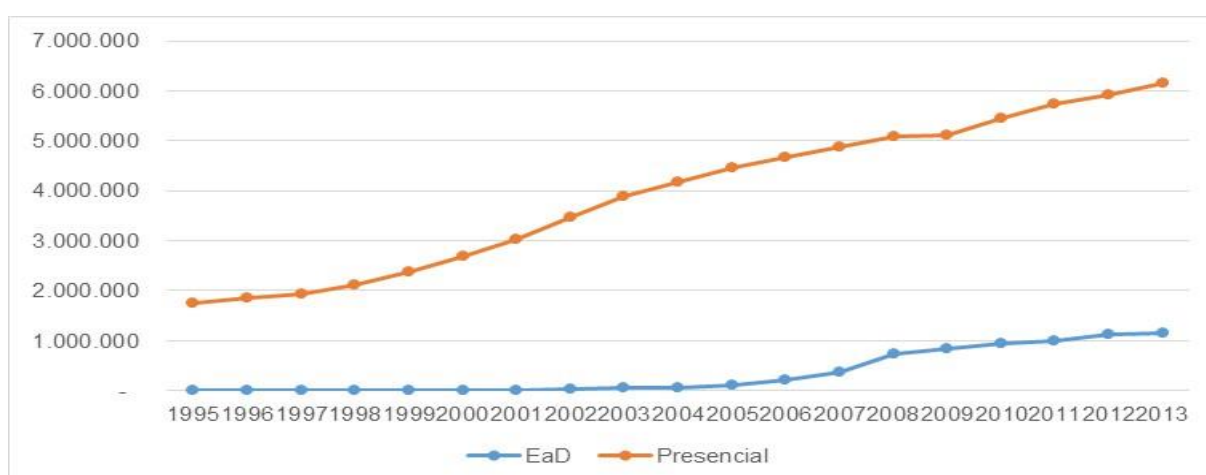
O crescimento do número de alunos matriculados na educação superior é constante ao longo do período analisado. A maior expansão ocorre após a promulgação da LDB, em 1996, que incentivou a maior oferta da educação superior

pelo setor privado. Entre os anos de 1996 e 2005 o número de matriculados no setor privado passou de 1.133.102 para 3.260.967. O forte aumento no número de matriculados entre os anos de 2010 e 2011 nos dados de IES Públicas e Privadas deve-se a inclusão da soma dos alunos matriculados em EAD. Até o ano de 2010 os dados do censo discriminavam as matrículas em IES públicas e privadas apenas de cursos presenciais. O crescimento nas matrículas ocorreu na modalidade de ensino presencial e também em uma modalidade emergente, a modalidade EAD que

caracteriza-se (...) como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Artigo 1º, Decreto 5.622)

A FIGURA 17 mostra que o crescimento na modalidade presencial é elevado e constante ao longo do tempo, enquanto as primeiras matrículas na modalidade EAD ocorreram no ano de 2000, quando 1.682 alunos estavam matriculados. Até o ano de 2004 o crescimento foi modesto, contando com 59.611 alunos matriculados. Entre 2005 e 2009 o crescimento foi acelerado, alcançando 838.125 alunos no último ano. O crescimento mais significativo ocorreu entre 2007 e 2008, quando o número de alunos matriculados na modalidade EAD passou de 369.766 para 727.961. Esse grande crescimento ocorre após a promulgação do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o EAD.

FIGURA 17 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MODALIDADE DE ENSINO



FONTE: Censo da Educação Superior (1991-2013)

A expansão de matrículas nessa modalidade após a consolidação da legislação sobre o tema evidencia o papel habilitador da legislação para a atuação das IES. As matrículas dos cursos presenciais também cresceram ao longo do período

analisado, passando de 1.759.703 matrículas em 1995 para 6.152.405 em 2013. A oferta de cursos no EAD é incentivada desde a LDB de 1996, especificamente em seu Artigo 80, transcrito a seguir.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que apresentou definições sobre a modalidade e a normatização da oferta de cursos. De acordo com o Decreto, no Artigo 1º

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

O Decreto também reforça a necessidade de que as IES precisam ser credenciadas para ofertar cursos em EAD (Artigo 2º) e a lista com IES credenciadas para tal fim será divulgada pelo poder público periodicamente (Artigo 9º). Dando prosseguimento ao processo de regulamentação da LDB o Ministério da Educação publicou, em 18 de outubro de 2001, a Portaria nº 2.253 que tinha como objetivo dispor

sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. (BRASIL, 2001)

Essa portaria possibilitava a inserção de disciplinas que utilizassem o método não presencial nos cursos superiores já reconhecidos, conforme descrito em seu Artigo 1º:

Art. 1º. As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º. Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta das disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

A Portaria também autorizava as universidades e centros universitários a modificarem seus projetos pedagógicos de cursos já reconhecidos para a inserção de disciplinas realizadas no método não presencial (ARTIGO 3º, BRASIL, 2001).

Posteriormente esta portaria foi substituída pela Portaria nº 4.059 de 2004, a qual alterava o termo de “método não presencial” para “semi-presencial” e manteve a possibilidade de oferta de até 20% das disciplinas de cursos presenciais nesse formato. Na Portaria de 2001 apenas o exame final deveria ser realizado de forma presencial (Artigo 1º, § 3º), enquanto que na Portaria de 2004 todas as avaliações das disciplinas devem ser realizadas presencialmente (Artigo 1º, § 3º).

Paralelo ao incentivo para que os cursos presenciais ofertassem disciplinas no EAD também ocorria a regulamentação específica para a oferta de cursos de graduação realizados integralmente no EAD. Costa; Cochi (2014) descrevem que a oferta de cursos superiores no EAD também tinha como objetivo elevar a taxa de matrícula na educação superior, auxiliando a alcançar as metas do Plano Nacional de Educação.

A legislação específica sobre a oferta de cursos superiores no EAD já foi objeto de diversas leis, decretos, portarias e instruções normativas que tiveram como objetivo orientar o desenvolvimento dessa modalidade. O QUADRO 14 apresenta uma breve descrição das principais normas legais que orientam a oferta de ensino superior no EAD, sendo organizado na linha cronológica permitindo o acompanhamento das mudanças no processo normativo. Atualmente a base do sistema normativo para a oferta de cursos no EAD é o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), o qual é a base para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, elaborados pelo INEP, que são utilizados pelos avaliadores externos durante a visita *in loco* que tem o objetivo de autorizar o credenciamento ou credenciamento da instituição, curso ou polo.

QUADRO 14. DECRETOS QUE REGULAMENTAM O EAD

| Data | Norma | Objetivo da norma ou trecho principal relacionado ao EAD |
|-------------|-----------------------------|---|
| 20-dez-96 | Lei nº 9.394 (LDB) | Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. |
| 10-fev-98 | Decreto nº 2.494 | Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. |
| 07-abr-98 | Portaria nº 301 | Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância |
| 27-abr-98 | Decreto nº 2.561 | Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494. |
| 29-dez-04 | Portaria nº 4.361 | Normatiza a tramitação dos processos de solicitação de credenciamento para que a IES possa atuar na oferta de ensino superior na modalidade a distância e oferte novos cursos |
| 19-dez-05 | Decreto nº 5.622 | Revoga os Decretos 2.494 e 2.561. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| 09-mai-06 | Decreto nº 5.773 | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Apresenta subseção específica sobre “Credenciamento Específico para Oferta de Educação a Distância” |
| 10-jan-07 | Portaria Normativa nº 2 | Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. |
| 13-set-07 | Parecer CNE/CES nº 195/2007 | Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância. |
| 13-set-07 | Parecer CNE/CES nº 197/2007 | Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância. |
| 12-dez-07 | Decreto nº 6.303 | Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622. |
| 18-nov-10 | Portaria Nº 1.326 | Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. |
| 14-jan-13 | Instrução Normativa nº 1 | Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD. |

FONTE: O autor, baseado na legislação (2016)

No ano de 2007 a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou, em seu Parecer nº 195/2007 as diretrizes para a elaboração dos instrumentos de avaliação para credenciamento de IES, cursos e polos ofertados no EAD. Esse parecer definiu dimensões que deveriam ser contempladas nos instrumentos avaliados. A avaliação do credenciamento institucional deve contemplar três dimensões: 1) Organização institucional para educação a distância; 2) Corpo social; 3) Instalações físicas. Enquanto que a avaliação das propostas de cursos passou a considerar as seguintes dimensões: 1) Organização didático-pedagógica; 2) Corpo social; 3) Instalações físicas na sede; observação dos requisitos legais. Por

sua vez o credenciamento de polos é avaliado em uma única dimensão, além da observância dos requisitos legais.

No aspecto concorrencial os valores medianos das mensalidades de cursos no EAD são inferiores em relação aos cursos presenciais e tiveram uma redução nos últimos anos, conforme apresentado na TABELA 1 a seguir.

TABELA 1 – MENSALIDADES DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E EAD, MEDIANAS

| Ano | Mensalidade dos cursos presenciais em R\$ | Mensalidades dos cursos EAD em R\$ |
|------|---|------------------------------------|
| 2000 | 845 | |
| 2001 | 825 | |
| 2002 | 802 | |
| 2003 | 765 | |
| 2004 | 757 | |
| 2005 | 724 | |
| 2006 | 706 | |
| 2007 | 667 | |
| 2008 | 657 | |
| 2009 | 649 | |
| 2010 | 612 | |
| 2011 | 635 | |
| 2012 | 642 | 296 |
| 2013 | 661 | 287 |
| 2014 | 687 | 285 |
| 2015 | 701 | 279 |

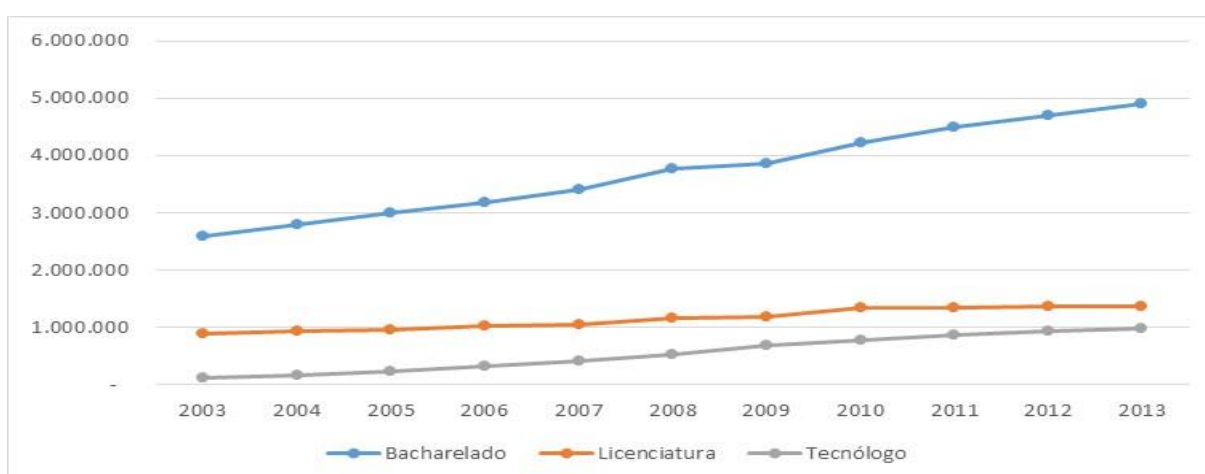
FONTE: Hoper (2015). Nota. Valores corrigidos pelo IPCA para o ano de 2015

O ano de 2013 foi o de menor crescimento já registrado para o EAD. (HOPER, 2015) no país. Todavia nos últimos anos tem ocorrido uma redução da dicotomia existente entre ensino presencial (menor faixa etária dos alunos) e EAD (maior faixa etária dos alunos). Avaliações elaboradas pela Hoper (2015) indicam maior aceitação do público jovem em EAD e considera que o modelo predominante no futuro será híbrido e flexível, com uma maior parte do processo de aprendizagem mediada por tecnologias e a menor parte presencialmente. Atualmente o setor de EAD é altamente concentrado, sendo que 92% dos alunos estão matriculados nas 20 maiores IES que atuam nesta modalidade. (HOPER, 2015).

Outra mudança recente potencializada pela nova LDB foi a criação dos CST, já citada. A importância desses cursos para a expansão do ensino superior é percebida quando analisado o número de matrículas por grau acadêmico. O grau com maior expansão foi o bacharelado, que passou de 2.600.193 matrículas em 2003 para 4.912.310 matrículas em 2013, conforme FIGURA 18. No último ano 67% das matrículas na educação superior se concentravam em cursos de bacharelado. Os cursos de licenciatura tiveram um pequeno crescimento ao longo do período, passando de 885.384 matrículas em 2003 para 1.374.174 em 2013, todavia, apesar

do crescimento perderam participação no percentual de matrículas gerais. Em 2003 os cursos de licenciatura respondiam por 22,5% das matrículas na educação superior e em 2013 foram responsáveis por 18,8% das matrículas. O grau acadêmico com maior crescimento proporcional foi o tecnólogo, que em 2003 representava apenas 2,9% das matrículas e em 2013 passou a responder por 13,6% do total de alunos matriculados na educação superior. O número total de matrículas em cursos tecnólogos em 2013 alcançou 995.746. Vale ressaltar nessa análise que os cursos de grau tecnólogo possuem duração média de 2 a 2,5 anos, enquanto que os cursos de licenciatura possuem duração média de 4 anos e os de bacharelado variam, principalmente, entre 4 e 5 anos.

FIGURA 18 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR GRAU ACADÊMICO



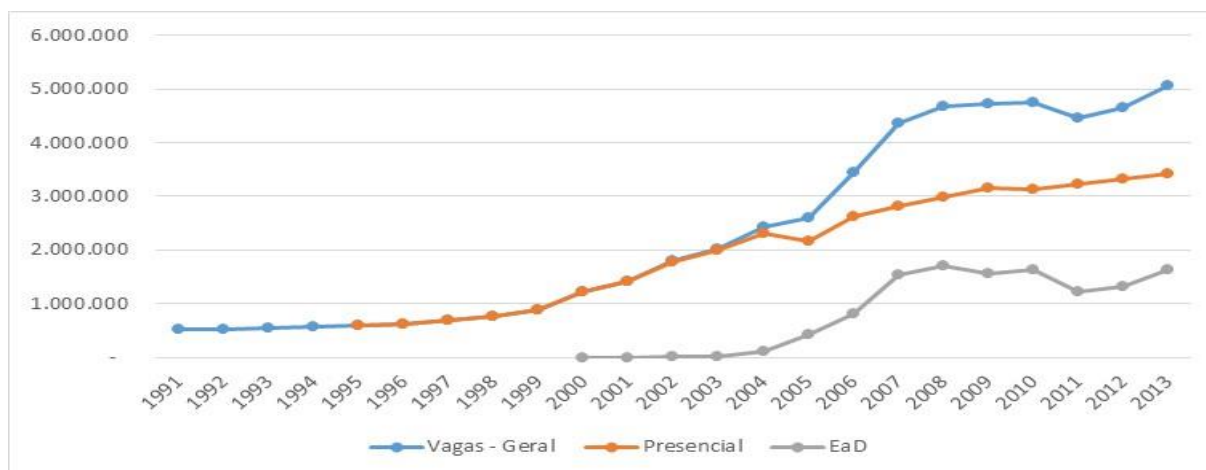
FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

O crescimento das matrículas foi acompanhado pela ampliação do número de vagas. A FIGURA 19 mostra o crescimento do número de vagas geral e por modalidade de ensino. No ano de 1991 eram disponibilizadas 516.663 vagas na educação superior e em 2013 o número de vagas ofertadas passou para 5.068.142, sendo que 3.429.715 vagas eram na modalidade presencial e 1.638.427 no EAD. O crescimento da oferta de vagas na modalidade presencial tem ocorrido de maneira consistente a partir do ano de 1999, quando eram ofertadas 894.390 vagas.

As vagas no EAD tiveram um salto significativo entre os anos de 2003 e 2007, quando saíram de 24.025 para 1.541.070 vagas ofertadas nesta modalidade. Desde esta data o número de vagas ofertadas nesta modalidade tem oscilado, alcançando o maior número de vagas ofertadas no ano de 2008, com 1.699.489 vagas, e o menor em 2011, com 1.224.760. Esta variação do número de vagas ofertadas é um indicativo

do desafio que os gestores de IES encontram para dimensionar a demanda de cursos superiores no EAD.

FIGURA 19 – NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS – TOTAL E POR MODALIDADE DE ENSINO



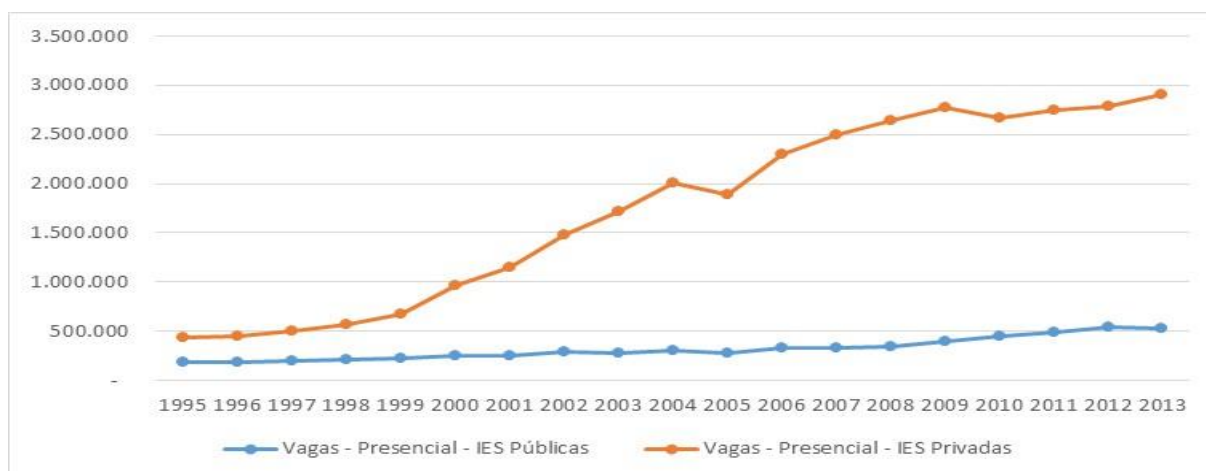
FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

Até o ano de 2010 os dados do Censo da Educação Superior discriminavam as matrículas entre as IES públicas e privadas apenas para os cursos ofertados na modalidade presencial. A FIGURA 20 apresenta os dados referente ao número de vagas ofertadas em cursos presenciais por categoria administrativa. Os dados demonstram que o crescimento do número de vagas disponíveis na educação superior esteve atrelado principalmente a expansão de vagas em instituições privadas, que ocorre de maneira significativa a partir do ano de 1999 até o ano de 2009, com uma pequena interrupção no ano de 2005. Neste período o número de vagas ofertadas em cursos presenciais em IES particulares passou de 675.801 em 1999 para 2.770.797 em 2009.

O ensino superior público também teve expansão no número de vagas ofertadas no período, passando de 178.145 vagas em 1995 para 525.933 vagas ofertadas em 2013. Porém, apesar do crescimento a oferta de vagas em cursos presenciais em IES públicas perdeu participação no número total de vagas ofertadas, isso ocorreu por dois principais fatores: a) maior expansão das vagas em cursos presenciais em IES particulares; b) surgimento e expansão do número de vagas em cursos EAD. No ano de 1995 os cursos presenciais em IES públicas ofertavam 29,2% das vagas e os presenciais em IES privadas 70,8%. O ano de 2008 ocorreu a menor presença proporcional dos cursos presenciais, sendo que neste ano os cursos presenciais em IES públicas foram responsáveis por 7,5% das vagas ofertadas, os

presenciais em IES privadas por 57,2% das vagas ofertadas e os cursos EAD foram responsáveis por 35,3% das vagas ofertadas.

FIGURA 20 – NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES – CURSOS PRESENCIAIS



FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

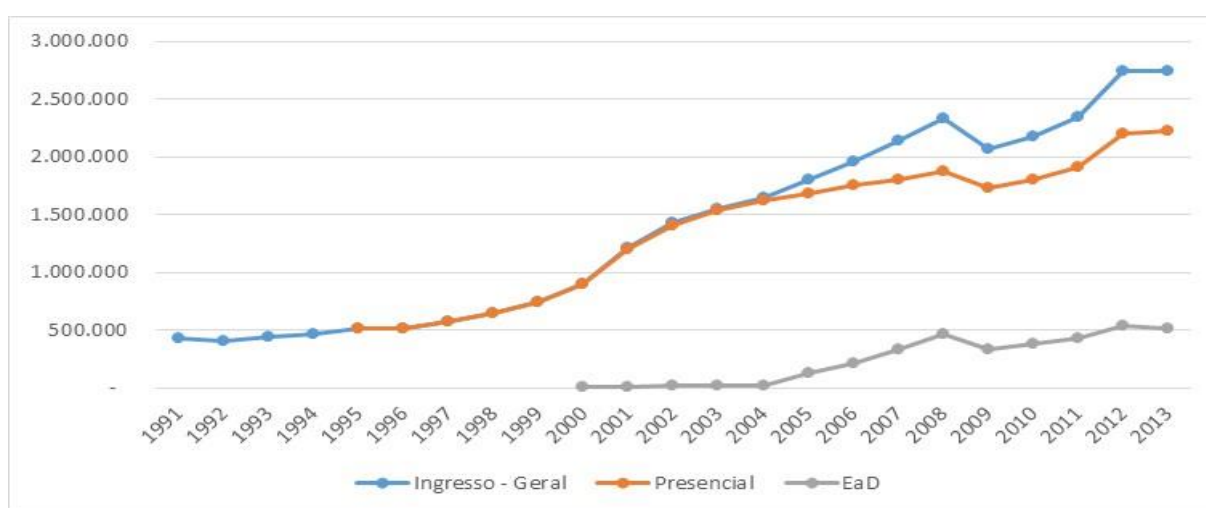
O crescimento mais intenso das vagas ofertadas em cursos presenciais de IES públicas atrelada a estabilização da expansão de vagas cursos presenciais de IES privadas e em cursos EAD, fez com que o número de vagas ofertadas em cursos presenciais em IES públicas crescesse em participação proporcional nos últimos anos. No ano de 2013 as vagas ofertadas em cursos presenciais em IES públicas responderam por 10,4% das vagas, enquanto que os cursos presenciais em IES privadas eram responsáveis por 57,3% das vagas e os cursos EAD por 32,3% das vagas ofertadas.

Conforme apresentado anteriormente o número de matrículas teve um crescimento constante ao longo do período analisado e é sustentado pelo aumento do número de ingressantes. O crescimento de ingressantes foi moderado entre os anos de 1991 e 1996, conforme apresentado na FIGURA 21, passando de 426.558 para 513.842. Após a promulgação da LDB, no ano de 1996, ocorre uma aceleração no crescimento de alunos ingressantes no ensino superior. Entre os anos de 1997 e 2004 ocorreu um aumento médio de 138.446 alunos ingressantes por ano nos cursos presenciais, alcançando o número de 1.621.408 alunos ingressantes em 2004.

A partir de 2005 a velocidade do crescimento do número de ingressantes geral foi sustentado pela ampliação do ingresso de alunos em cursos EAD, que eram apenas 25.006 ingressante em 2004 e chegaram a 463.093 alunos ingressantes no ano de 2008. Em 2009 ocorre uma retração no número de alunos ingressantes geral,

passando de 2.336.899 ingressantes em 2008 para 2.065.082 em 2009. Entre 2010 e 2011 ocorre um aumento grande aumento no número de ingressantes, principalmente em cursos presenciais, resultando no total de 2.747.089 alunos ingressantes no ensino superior brasileiro. Esse período é marcado pela expansão do FIES. No ano de 2013 os alunos ingressantes em cursos na modalidade presenciais representaram 81,2% dos novos ingressantes, enquanto que os alunos ingressantes no EAD foram 18,8%, do total. Apesar dos cursos em EAD ofertarem 32,3% das vagas, eles são responsáveis pelo ingresso de apenas 18,8%.

FIGURA 21 – NÚMERO DE INGRESSANTES – TOTAL E POR MODALIDADE DE ENSINO



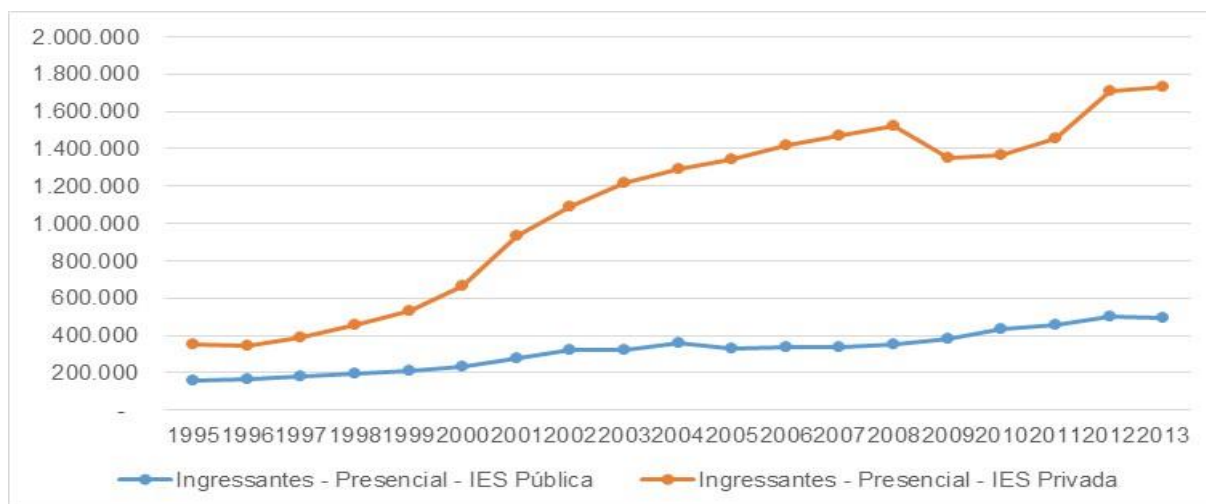
FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

A FIGURA 22 apresenta a evolução dos ingressantes em cursos presenciais, por categoria administrativa, entre os anos de 1995 e 2013. Ocorreu um forte crescimento entre os anos de 1998 e 2003 no ingresso de alunos em IES privadas, período no qual o número de alunos ingressantes passou de 454.988 para 1.218.742. O número de ingressantes em IES privadas continuou crescendo de maneira constante até o ano de 2008, tendo uma queda significativa de 167.712 matrículas a menos no ano de 2009, alcançando número de alunos ingressantes similar ao do ano de 2005. Entre os anos de 2011 e 2012 ocorreu um forte aumento das matrículas, que passaram de 1.458.463 para 1.705.086, crescimento de 16,9%. Nas IES públicas também ocorreu um crescimento no número de alunos ingressantes, passando de 158.012 em 1995 para 494.940 alunos ingressantes em 2013.

Nos últimos anos o faturamento do setor de educação superior cresceu significativamente. Segundo relatório da Hoper (2015) no ano de 2012 o setor faturou R\$ 28,23 bilhões, passando para R\$ 32 bilhões em 2013 e para R\$ 35,9 bilhões em

2014. A estimativa para o ano de 2015 é que o faturamento superaria R\$ 40 bilhões. No Brasil existe um elevado número de IES privadas, no ano de 2013 totalizavam 2090 instituições o que, segundo a Hoper (2015) coloca o Brasil como o país com o maior número de IES privadas do mundo, um fator que auxilia na explicação do elevado número de fusões e aquisições que será abordado na sequência.

FIGURA 22 – NÚMERO DE INGRESSANTES CURSOS PRESENCIAIS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA

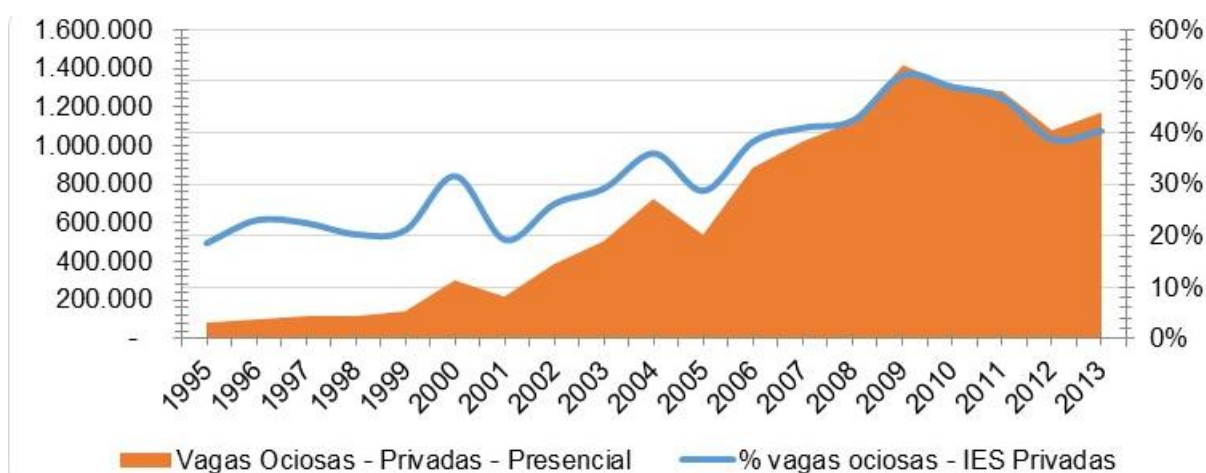


FONTE: Censo da Educação Superior (2003-2013)

O crescimento do número de IES, cursos e número de vagas ofertadas após a LDB fez com que o setor hoje tenha atingido um grau de saturação. A Hoper (2015) indica que um dos fatores para a saturação é a elevada concorrência decorrente do número de IES, realidade esta que se intensificou significativamente nos últimos 15 anos. Atualmente existem faculdades, centros universitários e universidades espalhadas por todo o país, tanto em capitais quanto no interior. Dados do censo indicam que 1347 das 2090 IES privadas estão localizadas no interior, ou seja 64%. Diversos municípios que não possuem IES são atendidos por polos que ofertam o EAD.

Uma evidência da saturação da oferta de ensino superior é a relação número de ingressantes x vagas ofertadas no ensino superior privado. Os dados apresentados na FIGURA 23 indicam a relação entre o número de ingressantes e vagas ofertadas em cursos presenciais de IES privadas o crescimento do número total de vagas ociosas. O início do ProUni no ano de 2005 auxiliou a reduzir as vagas ociosas, porém as IES privadas ampliaram novamente o número de vagas, atingindo o pico de vagas ociosas em 2009. Os anos seguintes foram marcados pela ampliação do FIES, que possibilitou uma redução das vagas ociosas para 40% em 2013.

FIGURA 23 – VAGAS OCIOSAS EM IES PRIVADAS, CURSOS DA MODALIDADE PRESENCIAL

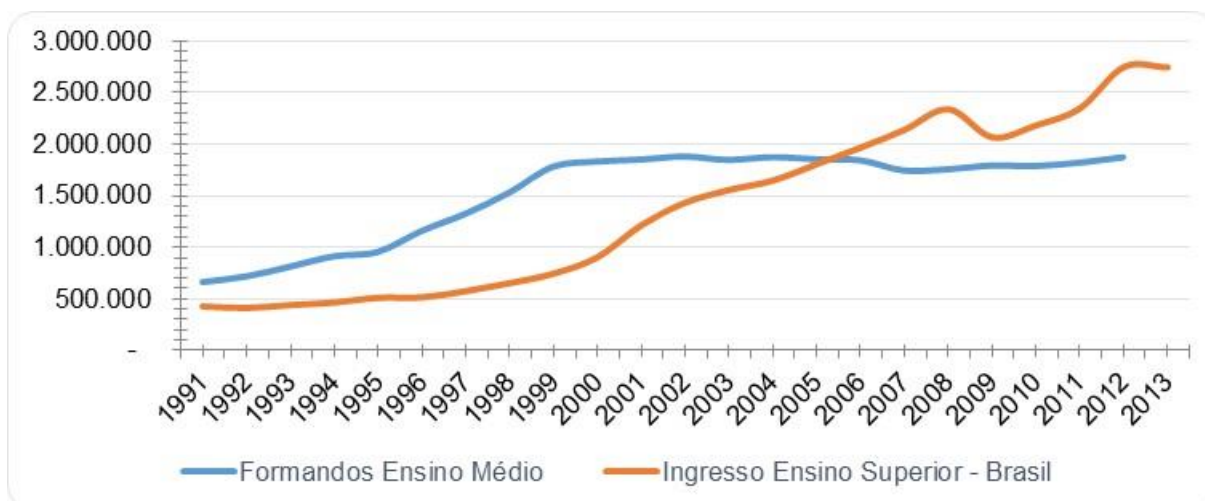


FONTE: Censo da Educação Superior (1995-2013)

Outro dado que evidencia a saturação do mercado do ensino superior é que desde o ano de 2006 o número de ingressantes no ensino superior é maior do que o número de formandos no ensino médio. Conforme apresentado na FIGURA 24 o número de formandos no Ensino Médio teve um elevado crescimento entre os anos de 1991 e 1999, período no qual passou de 666 mil para 1,78 milhões de formandos. Todavia o número se estabilizou entre 1,8 e 1,9 milhões até o ano de 2012, enquanto que o número de ingressantes no ensino superior apresenta um elevado crescimento a partir do ano 2000. Existe um contingente populacional formado no ensino médio que não ingressou no ensino superior logo após a sua formatura, porém entre os anos 2006 e 2012 o número de ingressantes no ensino superior foi 3,1 milhões maior do que o número de formandos no ensino médio, evidenciando a redução desse contingente.

Ao analisar o mercado de ensino superior no município de São Paulo Calderón (2000) identificou uma mudança importante no setor, que deixou de ser um mercado de demanda – marcada pela pouca oferta de vagas, as quais encontravam elevado número de consumidores – passando para um mercado de oferta – no qual as IES passam a produzir o que o mercado exige. A ampliação das vagas ociosas após a análise de Calderón (2000) evidencia o aprofundamento do mercado de oferta no ensino superior.

FIGURA 24 – FORMANDOS NO ENSINO MÉDIO X INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR



FONTES: Ingresso no Ensino Superior: CES (1995-2013) Formandos Ensino Médio: Barros (2015)

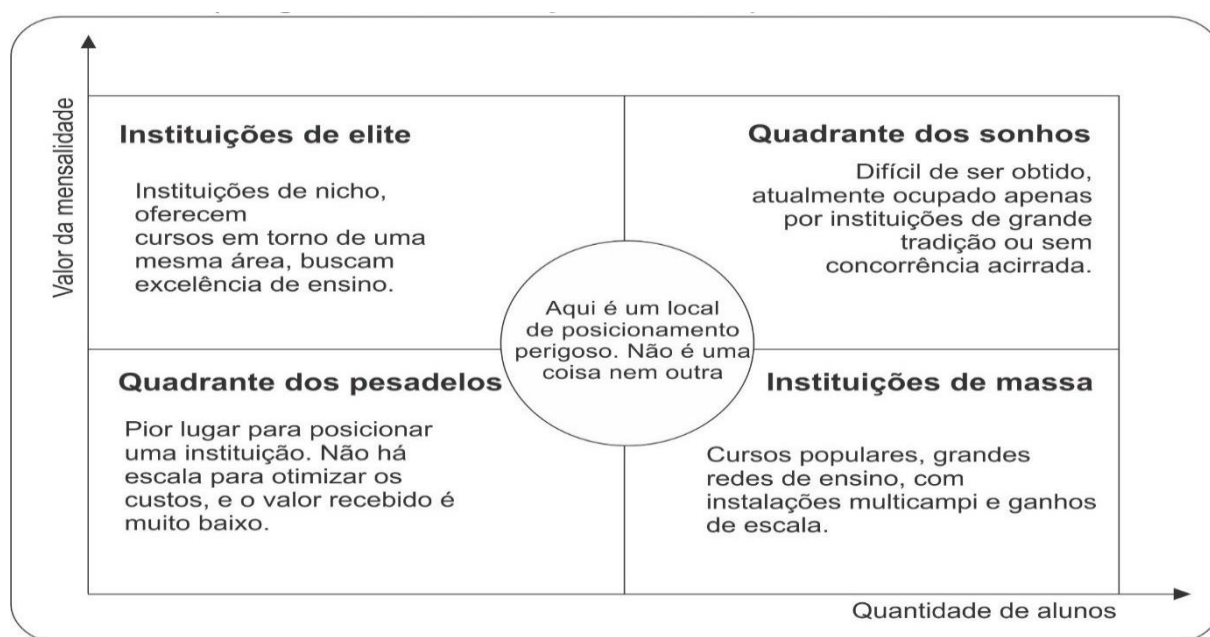
O aumento da oferta de vagas na educação superior teve um impacto direto no valor médio das mensalidades. O relatório da Hoper (2015) apresenta a mediana do valor das mensalidades dos cursos de graduação presencial, que indicam uma queda constante entre os anos de 2000 e 2010, quando o valor das mensalidades reduziu de R\$ 845 para R\$ 612, conforme apresentado anteriormente na Tabela 1. Após o ano 2010 ocorre uma recuperação nos preços das mensalidades, que alcançam R\$ 701 em 2014. A Hoper (2015) indica os seguintes fatores como sendo responsáveis pelo aumento nos últimos anos: correção inflacionária; impulso financeiro por meio do FIES; diminuição da concorrência devido às fusões, aquisições e parcerias crescentes que diminuem a guerra de preços de mensalidades.

Apesar da pequena recuperação de preços dos últimos anos o cenário continua distinto do que existia a duas décadas que era marcado por uma menor concorrência e pouca oferta de cursos. Assim, as IES particulares são incentivadas a melhorar os seus processos de gestão, para que possam sobreviver nesse ambiente competitivo. A profissionalização da gestão, aliada a elaboração de planejamentos estratégicos, definição de visão de mercado e aperfeiçoamento das práticas administrativas deverá ser um investimento constante nas IES (HOPER, 2015).

Ao analisar as mudanças no mercado, Garcia (2005), reitor da Universidade Anhambí-Morumbi, descreveu quatro segmentos de atuação para as IES privadas, criando dois eixos distintos, um para o número de alunos e outro para o valor das mensalidades, conforme apresentado na FIGURA 25. As IES com elevado valor de mensalidade e baixo número de alunos são definidas como “instituições de elite”, que são aquelas “instituições de nicho, oferecem cursos em torno de uma mesma área,

buscam excelência de ensino”. As instituições com elevado valor de mensalidade e grande número de alunos estão no “quadrante dos sonhos”, que é “difícil de ser obtido, atualmente ocupado apenas por instituições de grande tradição ou sem concorrência acirrada”. As instituições com elevado número de alunos e baixo valor da mensalidade são as “instituições de massa” que atuam com “cursos populares, grandes redes de ensino, com instalações multicampi e ganhos de escala”. Estas instituições são um fenômeno recente e tem crescido com o processo de consolidação do setor. Por fim, existe o “quadrante do pesadelo” no qual estão as instituições com baixo valor de mensalidade e pequeno número de alunos. Este é o “pior lugar para posicionar uma instituição. Não há escala para otimizar os custos, e o valor recebido é muito baixo”.

FIGURA 25 – SEGMENTOS DE ATUAÇÃO DAS IES PRIVADAS



FONTE: Garcia (2005)

Os autores Sécca e Leal (2009), ao publicarem na revista do BNDES a “análise do setor de ensino superior privado no Brasil”, aplicaram a segmentação proposta por Garcia (2005) e identificaram que no período recente o crescimento ocorreu principalmente em dois quadrantes: instituições de massa e quadrante dos pesadelos. O crescimento do quadrante do pesadelo é decorrente do aumento do número de IES após a LDB, as quais passaram de 684 em 1995 para 2.032 em 2007, sendo que uma grande proporção destas possuem menos do que 1.000 alunos matriculados, das quais poucas se destacam pela excelência em ensino. Os autores apontam que o outro quadrante com maior crescimento recente era o de instituições de massa. Esta análise foi realizada em 2009, apenas dois anos após o ingresso de

instituições de ensino na bolsa de valores e também no início do processo de consolidação do setor, que será analisado na sequência.

4.2.1 A consolidação do setor

Nos anos recentes tem ocorrido um processo de consolidação do setor de educação superior, influenciado pelo ingresso de grandes grupos internacionais e de mantenedoras de instituições de ensino na bolsa de valores. A primeira IES a realizar a sua Oferta Inicial de Ações (IPO da sigla em inglês) foi a Anhanguera Educacional, no dia 12 de março de 2007. Na oferta primária a Anhanguera distribuiu 28,3% do seu capital ao valor total de R\$ 512,3 milhões. Ainda no ano de 2007 ocorreram mais três IPOs de grupos que atuam no ensino superior: a IPO da Kroton, em 23 de julho, que captou R\$ 478,8 milhões, a IPO da Estácio Participações em 30 de julho, que captou R\$ 446,9 milhões e da SEB (Serviços Educacionais Brasileiros) realizada em 18 de outubro que captou R\$ 412,5 milhões. Os investidores estrangeiros tiveram um papel relevante nestas captações, respondendo por 64% a 80% das compras (BOVESPA, 2016).

Após este ano outras IPOs foram realizadas por duas instituições que atuam no ensino superior, no ano de 2013. A Anima fez sua oferta em 28 de outubro e captou R\$ 504 milhões. No dia seguinte ocorreu a oferta da Ser Educa que conseguiu a captação de R\$ 619,4 milhões. Antes destas IPOs, outros movimentos de ofertas públicas das empresas que já estavam listadas ocorreram, descritos como “*follow-on*”. Ao todo, seis destas ofertas aconteceram entre 2008 e 2013, que juntas captaram o total de R\$ 3,95 bilhões. Assim, entre os anos de 2007 e 2013 as empresas vinculadas ao setor de serviços educacionais captaram no total R\$ 5,9 bilhões (BOVESPA, 2016).

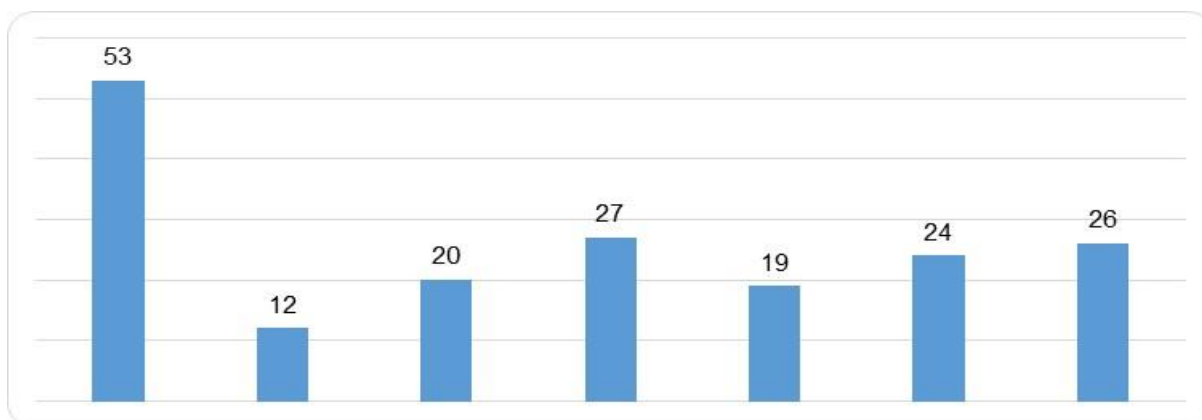
Apesar de ter ocorrido o ingresso de seis grupos educacionais na bolsa de valores, atualmente apenas quatro são negociados. Um dos grupos, o SEB, fechou seu capital no ano de 2010, após o sócio controlador vender a sua participação para o grupo internacional Pearson, transação que envolveu R\$ 900 milhões de reais (CM CONSULTORIA, 2014). E outros dois (Kroton e Anhanguera) realizaram uma fusão.

As movimentações que envolvem o atual grupo Kroton refletem uma série de movimentos que ocorreram no setor. No ano de 2010, auge dos investimentos de capital estrangeiro no setor, o Fundo Advent, americano, comprou parte da Kroton que já estava listada na bolsa de valores. A Kroton utilizava seu caixa para comprar outras

IES e atuava como consolidadora do setor. No ano de 2010 efetuou a compra do Grupo IUNI e em 2011 realizou a compra da UNOPAR pelo valor de R\$ 1,3 bilhões, maior transação do setor de educação superior até então. No ano seguinte, o Grupo Kroton comprou mais duas instituições de ensino, Unirondon e Uniasselvi, investindo mais R\$ 532 milhões (CM CONSULTORIA, 2015). No ano de 2013 a Kroton participou de uma das mais importantes movimentações do mercado educacional brasileiro, a sua fusão com a Anhanguera (ambas listadas na bolsa de valores). Como resultado da fusão criou-se “uma das maiores companhias educacionais do mundo, com valor de mercado estimado à época em cerca de R\$ 12 bilhões” (CM CONSULTORIA, 2015). A transação foi aprovada pelo CADE em 14 de maio de 2014. Com esta fusão nasceu “um dos maiores grupos mundial em volume de alunos: 1,109 milhão de alunos (agregado 3T/2014), receita líquida da ordem de R\$ 1,2 bilhões (agregado 3T/2012) e valor de mercado estimado em R\$ 21,287 bilhões (posição Ibovespa de 14/05/2014)” (CM CONSULTORIA, 2015).

Nesse período ocorreu uma série de fusões e aquisições no setor. A consultoria KPMG monitora as fusões e aquisições no Brasil com a publicação de relatórios semestrais. A partir do ano de 2008 a KPMG começou a classificar as transações do setor de educação em um campo específico, pois apenas neste ano ocorreram 53 fusões e aquisições. Até então as fusões no setor eram agrupadas como outros. A Figura 26 descreve o número de fusões por ano entre 2008 e 2014. No período analisado foram realizadas 181 fusões ou aquisições, das quais 26 foram realizadas no ano de 2014, fazendo com que o setor de educação fosse classificado na oitava colocação em número de fusões no ranking setorial de transações elaborado pela KPMG (2015). No primeiro semestre de 2015 ocorreram 17 fusões ou aquisições (KPMG, 2015), evidenciando que ainda continua o processo de consolidação do setor. A consultoria Hoper (2015) descreve que no período de março de 2007 até o ano de 2014 foram realizados mais de 200 negócios de compra e venda de IES.

FIGURA 26 – NÚMERO DE FUSÕES E AQUISIÇÕES NO SETOR DE EDUCAÇÃO – BRASIL



FONTE: Relatório KPMG de Fusões e Aquisições (2015)

No período também ocorreram outras fusões, como entre a Universidade Gama Filho e o Centro Universitário da Cidade – UniverCidade, realizado em 2011 que criou um conglomerado de mais de 34 mil alunos matriculados (CM CONSULTORIA, 2015). Os movimentos de fusões são uma forma que os grupos encontraram para atuar em um mercado cada vez mais consolidado e competitivo. Grandes grupos internacionais que atuam no setor de educação superior também passaram a atuar no Brasil, como é o caso do Grupo Laureate que adquiriu três universidades, três centros universitários e seis faculdades no período, sendo que um dos negócios, a compra do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) que foi feito por R\$ 1 bilhão no ano de 2013.

No relatório realizado pela CM Consultoria (2014) sobre as fusões e aquisições entre o ano de 2007 e o primeiro semestre de 2014 os valores divulgados envolveram mais de R\$ 11 bilhões em negócios e mais de 2,2 milhões de alunos. Uma das consequências dos negócios de fusão e aquisições é a crescente concentração do setor. Esta concentração se reflete em dados de faturamento e participação de matrículas. Conforme apresentado na TABELA 2 os doze maiores grupos educacionais privados no Brasil são responsáveis por 55% do faturamento total e por 44,7% das matrículas, que totalizam 2,52 milhões de alunos matriculados nos grupos educacionais.

TABELA 2 – NÚMERO DE ALUNOS E FATURAMENTO DOS 12 MAIORES GRUPOS EDUCACIONAIS

| Ranking | Grupo Educacional | Estimativa Faturamento 2014 (em milhões R\$) | Participação no Faturamento do Setor | Estimativa de matrículas 2014 | Participação de Mercado (<i>Market Share</i>) |
|-------------------------|---------------------|--|--------------------------------------|-------------------------------|---|
| 1º | Kroton - Anhanguera | 6.253 | 17,4% | 930.456 | 16,5% |
| 2º | Estácio | 3.416 | 9,5% | 384.700 | 6,8% |
| 3º | Unip | 2.675 | 7,5% | 370.822 | 6,7% |
| 4º | Laurete | 2.782 | 7,5% | 276.899 | 4,9% |
| 5º | Uninove | 897 | 2,5% | 137.257 | 2,4% |
| 6º | Ser Educacional | 833 | 2,3% | 103.200 | 1,8% |
| 7º | Anima | 788 | 2,2% | 69.567 | 1,2% |
| 8º | Inicsul | 603 | 1,7% | 67.607 | 1,2% |
| 9º | Whitney | 505 | 1,4% | 48.126 | 0,9% |
| 10º | Devry | 427 | 1,2% | 36.215 | 0,6% |
| 11º | Grupo Tiradentes | 294 | 0,8% | 36.937 | 0,7% |
| 12º | Unicesumar | 271 | 0,8% | 49.749 | 0,9% |
| Total 12 maiores grupos | | 19.743 | 55,0% | 2.521.535 | 44,7% |
| Total setor privado | | 35.900 | 100,0% | 5.642.122 | 100,0% |

FONTE: Relatório Hoper (2015)

Portanto, apesar de ainda existir um grande número de IES no Brasil, os dados indicam que o Brasil é “um dos países com o mercado para a educação superior privado mais consolidados do mundo” (HOPER, 2015, p. 49). Em número de alunos o grupo Kroton – Anhanguera representa 16,5 % do total de matrículas no ensino superior, quase três vezes a participação do segundo maior grupo, a Estácio, que detêm 6,8% das matrículas. Os três maiores grupos são formados por inúmeras IES. O grupo Kroton-Anhanguera é formado por 137 IES, a Unip por 59 , Estácio por 39 e Laurete por 11.

Esse processo de consolidação mudou consideravelmente o setor de educação brasileira. No começo dos anos 2000 as 20 maiores empresas detinham aproximadamente 14% do número total de alunos. (HOPER, 2015). Esta participação é inferior a detida pelo grupo Kroton-Anhanguera em 2014, responsável por 16,5% do total de matrículas. Em 2014 apenas os quatro maiores grupos consolidadores eram responsáveis por 34,9% das matrículas.

As mudanças na legislação, políticas públicas e ambiente concorrencial influenciaram as lógicas institucionais presentes no setor. A seção a seguir descreverá as principais lógicas presentes no campo da educação superior brasileira e as mudanças que ocorreram nestas nas últimas décadas.

4.3 ARQUÉTIPOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SEGUNDO AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Conforme apresentado na fundamentação teórica, há uma série de abordagens utilizadas para analisar as lógicas institucionais presentes no campo organizacional e nas organizações. Thornton et al. (2012) descreveram sete principais ordens institucionais que orientam as lógicas institucionais, a saber: família, comunidade, religião, estado, mercado, profissão e corporação. Estas ordens são orientadoras das lógicas institucionais presentes no campo e nas organizações. Como ressaltam Scott (2014) e Thornton et al. (2012) essas lógicas institucionais societárias se materializam no nível organizacional em um conjunto de práticas e discursos organizacionais. Para capturar essa manifestação das lógicas institucionais foram construídos arquétipos de IES orientadas sob uma lógica interinstitucional específica. As lógicas institucionais presentes na organização indicam um conjunto de regras, sistemas administrativos e formas apropriadas de estrutura e rotinas organizacionais. Ressalta-se que os arquétipos organizacionais derivados das lógicas institucionais são instrumentos analíticos para compreensão da realidade social, e, portanto, não devem ser compreendidos como um modelo padrão em que as organizações devem se ajustar. Para a análise foram criados arquétipos de IES alinhada com as lógicas interinstitucionais propostas por Friedland e Alford (1991), posteriormente organizadas por Thornton e Ocasio (2004) e Thornton et al. (2012). A análise baseia-se nas três principais lógicas identificadas no campo: comunidade, mercado e estado.

Thornton et al. (2012) descreveram algumas categorias presentes nestas lógicas e em trabalho posterior Pahnke et al. (2015) reorganizaram estas categorias em sete atributos para analisar empiricamente a presença da lógica institucional em organizações. Neste trabalho, são utilizados os sete atributos propostos por Pahnke et al. (2015) que são agrupados em base de normas, estratégia e atenção, para conduzir a análise. Os atributos critérios de pertencimento, legitimidade e estrutura de autoridade estão relacionados à base das normas. A base da atenção é composta pelos atributos de como alcançar o sucesso e onde focar. Já a base da estratégia é composta pelos atributos identidade e forças. Além desses, foram incluídos o atributo de principais valores e propósitos utilizados por Kodaieh e Greenwood (2013) e o atributo principais fontes de financiamento, que foi identificado como relevante no

momento de coleta e análise de dados. Os dois novos atributos foram agrupados na base da estratégia.

O texto da análise de cada uma das lógicas institucionais presentes no campo da educação superior brasileira procura descrever como cada um dos atributos está presente nos arquétipos das IES, sendo no final da análise de cada arquétipo de instituição do ensino superior apresentado um quadro com a síntese dos atributos de cada arquétipo de IES. Ressalta-se que no campo existem instituições híbridas, que utilizam elementos de lógicas institucionais distintas. Todavia o hibridismo será analisado na descrição do estudo de caso.

Ressalta-se aqui que a lógica institucional de estado difere do ente Estado, mais precisamente a União, que é um ator relevante no campo da educação superior brasileira, especialmente ao propor e implementar a legislação e as políticas públicas. Ao abordar o tema de lógica institucional, Scott (2014) o relacionada a “modos distintos de racionalização”. A interpretação proposta pelo autor de lógicas institucionais pode ser associada prioritariamente a um dos seus pilares institucionais, o cultural cognitivo. Esta associação é realizada pois a base de conformidade deste pilar é a “compreensão compartilhada” e o “*taken-for-granted*”, sendo sua ordem baseada em esquemas constitutivos e os principais indicadores do pilar são as convicções comuns e lógicas de ação compartilhada. Esses diversos fatores podem ser associados ao conceito de lógicas institucionais adotado neste trabalho. Esta ressalva é feita para destacar que a atuação do Estado como ente regulador está associada ao pilar regulativo, que se utiliza de mecanismos coercitivos, está baseado na ordem de regras regulativas e os sistemas simbólicos relacionados são as regras, leis e sanções. Portanto é necessário diferenciar o “Estado regulador” da “lógica institucional de estado” na educação superior brasileira.

As primeiras faculdades e universidades brasileiras, do período imperial e início da república, eram instituições públicas. Assim, a lógica de estado é a primeira a se desenvolver no campo de educação superior brasileira. A crescente demanda por formação superior e incapacidade do governo em atendê-la incentivou a criação de IES privadas. As primeiras instituições privadas eram de cunho confessional ou comunitárias. Estas instituições são geridas por associações ou entidades com fins educacionais e tendem a sofrer uma maior influência da lógica de comunidade. Posteriormente, com o advento da LDB (1996) e o seu incentivo para atuação privada (com fins lucrativos) no ensino superior, começa a ganhar força a lógica de mercado,

reforçada pelo ingresso de grupos mantenedores de IES na bolsa de valores. Esta breve introdução teve o objetivo de apresentar a sequência na qual as lógicas serão analisadas.

4.3.1 A lógica de estado

O critério de pertencimento das IES é que sejam instituições públicas, federais, estaduais ou municipais. A sua legitimidade está associada à compreensão da educação como bem público. Dias Sobrinho (2010b) ressalta que além de ser um bem público, a educação também é um direito social e dever do estado. O seu compromisso está associado aos ideais do conhecimento universal e da justiça social. A descrição de que esta é um direito social (PEREIRA, 2009) evidencia o aspecto emancipatório e democrático presente na educação (CURY, 2010), da sua importância para a construção da cidadania (MARQUES, 2013) e do seu foco no longo prazo. (BERTOLIN, 2009).

A maioria das definições relacionadas a educação como bem público estão expostas em trabalhos que criticam a mercantilização do ensino superior e a definição de educação como mercadoria, compreensão associada à lógica de mercado e contestada por diversos pesquisadores da área de educação. (BERTOLIN, 2009; DIAS SOBRINHO, 2004; MARQUES, 2013; SGUISSARDI et al., 2004). Nestas análises, ressalta-se que para esses críticos, a educação tem perdido o seu sentido como bem público e direito de todos e está sendo associada ao significado de um bem privado que traz benefícios individuais. (DIAS SOBRINHO, 2010a).

A estrutura de autoridade destas instituições está baseada em órgãos colegiados, como os conselhos superiores, que são compostos em processos eletivos entre os membros que integram a IES. As IES públicas possuem autonomia decisória em relação aos entes governamentais.

A sua identidade está associada ao papel de que a universidade deva atuar como uma instituição social e desempenhar um papel relevante para a emancipação da sociedade. (SEVERINO, 2008). Para o autor, é função dele prover um ensino emancipatório, que auxilia a construir uma condição de existência mais humanizada. (SEVERINO, 2008). As IES valorizam a autonomia didática e pedagógica. (DOURADO, 2005). Esta lógica está alicerçada no Estado Social que emerge no pós-guerra e defende o ensino universitário como direito social e, portanto, ofertado pela

universidade pública para os cidadãos. (CALDERÓN, 2000). Alguns pesquisadores consideram que apenas estas IES são capazes de desempenhar a missão da universidade, a saber, formar profissionais críticos, desenvolver o conhecimento e transformar a sociedade e que a oferta de ensino superior por instituições privadas é uma mal presente no sistema de ensino superior. (CALDERÓN, 2000).

As IES públicas são tradicionalmente associadas a qualidade de ensino e pesquisa no país alcançando os melhores lugares nos rankings, tais como o Ranking Universitário Folha (RUF) e o desempenho no IGC (Índice Geral dos Cursos) elaborado pelo INEP. Estas são reconhecidas pelo seu corpo docente altamente qualificado, formado principalmente por professores com a titulação de mestres e doutores (BERTOLIN, 2009), fundamental para exercer a sua vocação de centro de excelência em pesquisa. Aliada à sua função de pesquisa também está presente na sua identidade a excelência na formação acadêmica dos seus egressos nos níveis de graduação e pós-graduação, reconhecida pelas boas classificações dos seus cursos nas avaliações nacionais (BERTOLIN, 2009). O financiamento das atividades destas instituições ocorre via orçamento público. (BALBACHEVSKY; ALBUQUERQUE, 2007).

A base de atenção sobre como alcançar o sucesso, nesta lógica, está alicerçada na ênfase do ensino de qualidade e emancipatório, que possibilita que as IES públicas atuem como espaços de resistência que defendem o ensino como bem público. (SEVERINO, 2008). Estas IES têm realizado investimentos e esforços maciços nas pesquisas (SERAFIM, 2011), inclusive com esforços para a internacionalização.

A Constituição Federal brasileira destaca que as universidades deverão atuar no tripé indissociável de ensino, pesquisa e extensão. Apesar de indissociável, cada IES apresenta diferente ênfase para cada um deles. As IES relacionadas ao arquétipo da lógica institucional de estado são as que mais enfatizam a pesquisa (DOURADO, 2005), sem desmerecer o ensino, que é reconhecido como de excelência pelos instrumentos de avaliação do MEC e pela sociedade. As IES públicas também assumem um compromisso de formação de pesquisadores, sendo responsáveis pela maior parcela de formação de mestres e doutores.

A partir da análise de cada um dos atributos descritos na análise da lógica de estado foi elaborado o QUADRO 15.

QUADRO 15. ARQUÉTIPOS DE IES SEGUNDO A LÓGICA DE ESTADO

| Atributos | | Lógica de estado |
|--------------------|--|--|
| Base da norma | <i>Critério de pertencimento</i> | IES Pública |
| | <i>Legitimidade</i> | Ensino como bem público e direito social |
| | <i>Estrutura de autoridade</i> | Autonomia dos órgãos colegiados, tais como conselhos superiores |
| Base da estratégia | <i>Identidade</i> | Ensino emancipatório, função social, universidade de pesquisa |
| | <i>Principais valores e propósitos</i> | Orientação acadêmica, ênfase na pesquisa e ensino |
| | <i>Forças</i> | Autonomia universitária, corpo docente qualificado, financiamento não vinculado a mensalidades de alunos |
| | <i>Principais fontes de financiamento</i> | Orçamento do ente estatal |
| Base da atenção | <i>Pressuposto - como alcançar o sucesso</i> | Ensino de qualidade e emancipatório, investimento em pesquisa |
| | <i>Pressuposto - onde focar</i> | PESQUISA - ENSINO - Extensão Formação de pesquisadores |
| | <i>Vocabulários de práticas</i> | Educação de qualidade, bem público, negar a mercantilização, ensino-pesquisa-extensão |

FONTE: O autor (2016)

A seguir são apresentados os principais atributos de uma IES influenciada pela lógica de comunidade identificada no campo da educação superior brasileira.

4.3.2 A lógica de comunidade

O critério de pertencimento das IES que representam o arquétipo da lógica de comunidade é estarem organizadas como IES privada, sem fins lucrativos. Na realidade brasileira se destaca a experiência de entidades confessionais, vinculadas a grupos religiosos, e organizações comunitárias *stricto sensu*, criadas por associações da comunidade local que tinham como objetivo suprir a carência da oferta de ensino superior. Diversas características destas instituições são expressas no Artigo 7º do estatuto da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC, descrito a seguir:

Art. 7º - Para o ingresso e permanência de uma Instituição de Ensino Superior na ABRUC, é necessário também que a sua mantenedora preencha cumulativamente os seguintes requisitos: I - estar legitimamente constituída no país, sob a forma de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil; II - pertencer o seu patrimônio a uma comunidade, sem dependência do poder público, de famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos; III - aplicar integralmente no território nacional suas rendas, recursos de qualquer espécie e eventual resultado operacional, na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos institucionais; IV - não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto; V - não privilegiar seus integrantes, associados, membros, participantes, instituidores ou filiados, na prestação de seus serviços; VI - ter como instância máxima uma Assembleia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual

está inserida; VII - ter o controle da administração da gestão financeira de todos os seus recursos através de organismos com participação da comunidade à qual está vinculada e, no caso das fundações, também através do Ministério Público; VIII - não remunerar seus dirigentes, integrantes, membros, participantes, instituidores ou filiados, com salários, vantagens, dividendos, bonificações ou parcelas de seu patrimônio, quando no desempenho de suas funções estatutárias, nada impedindo, entretanto, que eles recebam por seu trabalho, no exercício de funções docentes ou administrativas, nas instituições mantidas; IX - destinar, em caso de dissolução ou extinção da entidade, o patrimônio remanescente a uma entidade pública com finalidades similares; X - ser reconhecida como entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual ou Municipal; XI - manter sempre presente seu objetivo social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades; XII - zelar para que o seu patrimônio e suas atividades estejam vinculadas diretamente aos seus objetivos e funções;

De modo geral, a legitimidade destas IES está associada a prestação de serviços relevantes para a comunidade, tais como ensino e pesquisa de qualidade, que apesar de serem prestados por um ente privado não são desempenhados com o objetivo de alcançar o lucro. A finalidade não lucrativa é um aspecto importante para a sua legitimidade. (BITTAR, 2001). São frutos da identificação da comunidade da necessidade de oferta de ensino superior e, assim, possuem sua constituição e operacionalização legitimadas perante a comunidade local. (PINTO, 2009). A IES busca desempenhar as atividades alinhadas com o compromisso social, o qual se baseia na construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que estão conectados aos interesses da sociedade. Elas também possuem o compromisso com a formação de profissionais competentes para o mundo do trabalho, fundamental para auxiliar a transformar a realidade local (Informação verbal)⁷.

O controle destas organizações é exercido pela instituição mantenedora, responsável pela nomeação dos reitores e diretores. Apesar da existência de órgãos colegiados dentro da organização, eles possuem menor autonomia do que o existente em IES públicas, prevalecendo a hierarquia formal.

A base de estratégia das IES está alicerçada na própria definição de identidade de instituição pública não estatal. (CHAVES, 2010). Este termo é adotado como uma espécie de *slogan* pelos reitores das IES associadas à ABRUC, que defendem que apesar do fato das instituições não serem estatais elas são públicas pelo serviço que prestam (BITTAR, 2001). Sua preocupação está associada com a qualidade do ensino e em alguns casos se desenvolveram como instituições focadas em pesquisa. (CALDERÓN, 2000). O ensino superior é considerado elemento

⁷ GESTOR NÃO IDENTIFICADO. **Universidade Alfa**. 2015. Entrevista.

fundamental para a transformação da realidade local (CALDERÓN, 2006) e as IES reconhecem o seu papel vocacional ao prestar esse serviço. (BITTAR, 2001).

Os principais valores e propósitos destas IES estão orientados para o desenvolvimento regional, assumindo a sua vocação para educação profissionalizante, que possibilita transformar a realidade local. Todavia, por mimetismo às IES públicas, tidas como modelo ideal no contexto brasileiro, muitas IES comunitárias enfatizaram a sua atuação na pesquisa.

Uma das principais forças utilizadas nas suas estratégias é a tradição, pois tendem a ser IES mais antigas e já consolidadas. Calderón (2006) ressalta que a propaganda destas instituições enfatizava a sua tradição, o papel social e o compromisso com a transformação da sociedade. As forças destas IES estão alinhadas com o mercado de demanda. (CALDERÓN, 2000). Apesar de cobrarem mensalidades superiores à média do mercado estas IES buscam se caracterizar pela cobrança de um 'preço justo' que reflita a qualidade de ensino ofertada por estas organizações. (ROCHA NETO; CARNEIRO, 2007)

Bittar (2001) destaca que o fato de não ser nem pública nem privada caracteriza as instituições confessionais como uma instituição ambígua. Esta ambiguidade está presente de maneira clara na forma de financiamento das IES comunitárias brasileiras, que é prioritariamente baseada na cobrança de mensalidades dos seus alunos, uma contrapartida direta pela prestação de serviços que pode ser associada à lógica de mercado. Thornton et al. (2012) informam que o sistema econômico da lógica de comunidade é o "cooperativo", enquanto que o da lógica de mercado é o de "mercado". Assim a lógica de comunidade deveria prever um financiamento distinto do que o empregado pelas IES associadas à lógica de mercado, algumas possibilidades seriam as doações (comumente adotadas em instituições norte-americanas) ou a remuneração por prestação de outros serviços para a comunidade em atividades de pesquisa ou extensão. Todavia as IES comunitárias brasileiras sempre foram predominantemente financiadas segundo a lógica de mercado (mensalidade), fazendo com que estas sempre atuassem com um hibridismo de lógicas institucionais que era menos evidente no período de mercado de demanda vivenciado pelas IES brasileiras particulares até o final da década de 1990. Outra forma de financiamento reivindicada pelas instituições comunitárias é o estatal, ao receber isenção de impostos em troca de bolsas de estudo ou prestação de serviços. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005).

A base da atenção relacionada a como alcançar o sucesso nestas IES está associada ao argumento da qualidade do ensino que ofertam. Calderón (2006) ressalta o grande desafio decorrente do equacionamento entre a qualidade de ensino e o equilíbrio financeiro vivenciado pelas IES comunitárias, pois muito da forma de atuar destas instituições foi construído em um ambiente de mercado de demanda, no qual as IES podiam simplesmente repassar para os alunos, via mensalidade, o custo da oferta do ensino de qualidade. Os choques de demanda no mercado de ensino superior tendem a impactar de maneira mais acentuada as IES comunitárias do que as IES privadas, conforme apontou Carvalho (2013) ao identificar que entre os anos de 2008 e 2009 (período de crise internacional) as ofertas nas IES privadas sem fins lucrativos (com maior alinhamento à lógica comunitária) tiveram uma redução do número de estudantes em 36%, enquanto que as IES privadas com fins lucrativos (com maior alinhamento à lógica de mercado) tiveram um crescimento de matrículas de 18%.

Assim, a sustentabilidade das IES comunitárias passa pela ampliação das fontes de receitas que pode ser vinculada à projetos de pesquisa, contratos com setor produtivo, serviços à comunidade local, cursos voltados para a formação de competências profissionais e ampliação de doações privadas. (BALBACHEVSKY; ALBUQUERQUE, 2007).

Em contraposição ao discurso associado a lógica de mercado de redução de custos (administrativos e acadêmicos) a alternativa para ampliar a capacidade competitiva das IES comunitárias deve estar associada à sua capacidade de inovar, produzir conhecimento e formar pessoas com elevada qualidade (REIS, 2007). A melhoria da qualidade de gestão destas instituições também é fundamental para a sobrevivência em um mercado de oferta (ROCHA NETO; CARNEIRO, 2007). As IES também assumem um papel da relevância da extensão no processos de formação universitária ao possibilitar que o acadêmico vivencie a realidade social e auxilia e transformá-la por meio da intervenção (SERAFIM, 2011). Assim, o foco na atuação via extensão parece ser um traço relevante das IES comunitárias. (BITTAR, 2001). Os diversos atributos da lógica de comunidade são sintetizados no QUADRO 16.

QUADRO 16. ARQUÉTIPOS DE IES SEGUNDO A LÓGICA DE COMUNIDADE

| Atributos | | Lógica de comunidade |
|--------------------|--|---|
| Base da norma | <i>Critério de pertencimento</i> | IES privada, sem fins lucrativos |
| | <i>Legitimidade</i> | Ensino como formação profissional, transformar a realidade local |
| | <i>Estrutura de autoridade</i> | Controle exercido pela mantenedora, menor autonomia dos colegiados |
| Base da estratégia | <i>Identidade</i> | IES pública não estatatal, ensino profissionalizante, desenvolvimento local |
| | <i>Principais valores e propósitos</i> | Contribuição para o desenvolvimento regional, ênfase no ensino e extensão |
| | <i>Forças</i> | Tradição, ensino de qualidade |
| | <i>Principais fontes de financiamento</i> | Doações e estatal com renúncia fiscal (mensalidade dos alunos*) |
| Base da atenção | <i>Pressuposto - como alcançar o sucesso</i> | Qualidade de ensino, equilíbrio financeiro, ampliação de fontes de receitas |
| | <i>Pressuposto - onde focar</i> | EXTENSÃO - ENSINO - Pesquisa Formação profissional de excelência |
| | <i>Vocabulários de práticas</i> | Desenvolvimento local, educação profissional, ensino transformador |

FONTE: O autor (2016) **Nota:** * Thornton et al. (2012b) informam que o sistema econômico da lógica de comunidade é o "cooperativo", enquanto que o da lógica de mercado é o de "mercado". O pagamento para adquirir um produto ou serviço (mensalidade) é uma prática atrelada à lógica de mercado. A lógica comunitária dependeria de outras fontes de financiamento, tais como doações. Todavia as IES comunitárias brasileiras sempre foram predominantemente financiadas via mensalidade, por isso a inclusão desta forma de financiamento entre parênteses para IES comunitárias.

Na sequência são analisados os atributos de uma IES orientada exclusivamente pela lógica de mercado.

4.3.3 A lógica de mercado

O critério de pertencimento do arquétipo de IES relacionada à lógica de mercado são as privadas com fins lucrativos. A organização acadêmica destas IES privilegia a atuação enquanto faculdade ou centro universitário (universidades de pesquisa), visto que o segundo formato possibilita a autonomia de uma instituição universitária com custos reduzidos quando comparados com as universidades.

A legitimidade das IES está associada à concepção de que a educação é um bem privado e como tal pode ser comercializado. Assim as IES atuam como empresa prestadora de serviços, no qual os alunos passam a ser tratados como clientes. (SERAFIM, 2011). Dias Sobrinho (2010) relaciona esta visão da educação com o individualismo e o pragmatismo econômico em contraponto ao conceito de educação como bem público. O discurso de que a educação superior pode ser considerada um bem privado está associado ao fato de que os benefícios da educação superior podem

ser apropriados pelos indivíduos que tiveram esta formação, assim estariam dispostos a pagar por esta formação. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005).

Um dos principais papéis desenvolvido por estas IES no cenário de ensino superior brasileiro foi a massificação da oferta, fundamental para ampliar o percentual de diplomados no ensino superior entre a população economicamente ativa brasileira. (BERTOLIN, 2009). Um argumento utilizado por alguns pesquisadores para justificar a ampliação da oferta de ensino superior por IES privadas é que o sistema de mercado atua de maneira mais eficiente na identificação e suprimento da demanda do que quando comparado a coordenação desempenhada pelo estado ou pela academia. (BERTOLIN, 2009).

O foco na massificação reduz o comprometimento com a qualidade da oferta do ensino. Enquanto as IES dos arquétipos das lógicas de estado e comunidade buscam a excelência em ensino – que nos critérios do Sinaes são associados aos indicadores 4 e 5 – as IES do arquétipo da lógica de mercado estão satisfeitas em alcançar o critério mínimo de qualidade que permitem a continuidade do seu funcionamento, conforme expresso nos relatórios das IES privadas de capital aberto. Nos relatórios a Kroton (2015) comemora o fato de todas as suas IES possuírem IGC satisfatório (superior a três) e a Estácio (2015) enfatiza a redução de CPC faixa 2 e o grande crescimento do IGC na faixa 3. O fato de nenhum dos cursos desta IES possuírem nota 5 não é objeto de comentário, os índices de nota 3 e 4 sempre são agregados enfatizando que os cursos são “satisfatórios”. A legitimidade para a atuação decorre do atendimento de critérios mínimos de qualidade. Os resultados positivos nos indicadores produzidos pelo MEC/INEP (índices satisfatórios) são utilizados como base para a propaganda.

A sua legitimidade perante os investidores capitalistas depende do sucesso empresarial refletido em retorno financeiro. Assim o alcance de critérios de qualidade mínimos está relacionado ao fator eficiência que possibilita um maior retorno financeiro. Pfeifer (2012, p. 354) apresenta a seguinte descrição sobre eficiência:

Qualidade Eficiência, cuja concepção de universidade e Educação Superior deve responder aos valores de mercado e, deste modo, enquadrar-se em preceitos de produtividade, rentabilidade e competitividade próprios da racionalidade econômica.

A busca pelo retorno financeiro impulsiona as IES a identificarem mercados com demanda latentes, visto que seu retorno financeiro é associado ao atendimento

de massa. (CALDERÓN, 2000). Outra forma de ampliar seu retorno financeiro é diversificando sua gama de cursos ofertados, os quais tendem a ser flexíveis com as demandas identificadas no mercado. (BECHI, 2011). Nas IES de capital aberto é enfatizado o retorno financeiro do negócio, sendo que no relatório da Estácio (2015) logo após a divulgação a melhoria da qualidade dos cursos (satisfatórios) o relatório enfatiza que a organização faz isso “sem esquecer dos nossos acionistas”, ressaltando o crescimento dos dividendos distribuídos e do lucro por ação. Outro elemento relevante destas organizações é a profissionalização da sua gestão, que é descrita por Sampaio (2013) como um dos elementos constitutivos das IES privadas e simultaneamente catalizador das diversas mudanças que ocorreram no setor.

A estrutura de autoridade destas organizações é hierárquica, com definição de estratégia centralizada e atuação cerimonial dos órgãos colegiados.

A base da estratégia destas IES enquanto identidade está associada aos seguintes fatores: a educação é um bem privado, portanto pode ser ofertado na forma de serviço; o aluno é tratado como cliente; o foco de atuação é na oferta do ensino de massa; e a busca pela qualidade ocorre a partir do atendimento de critérios mínimos de qualidades impostos pela regulação do sistema. Ao considerar que a educação é um bem privado as IES enfatizam que o aluno detentor do diploma superior poderá obter benefícios individuais. O relatório institucional da Kroton (2015) destaca pesquisa realizada com egressos que mostram que quatro anos após o final do curso a renda dos alunos era 151% superior à sua renda no momento de ingresso do curso e apresenta um cálculo do tempo médio de recuperação do investimento, procurando associar a formação superior e melhoria de remuneração. As IES também passam a adotar projetos que visam ampliar a empregabilidade dos seus alunos durante ou após o processo de formação. (KROTON, 2015).

Ao considerar a educação como uma mercadoria, o aluno passa a ser considerado como cliente (BECHI, 2011) e a instituição se preocupa em oferecer produtos e serviços voltados para as demandas dos clientes (CALDERÓN, 2000) e avalia constantemente os seus níveis de satisfação. (ESTÁCIO, 2015). A identidade estratégica das IES está associada à oferta de ensino em massa e sua atuação possibilitou a expansão das matrículas no ensino superior brasileiro. (CALDERÓN, 2000). Assim, estas estão mais preparadas para atuar no ambiente de elevada concorrência e chegam a adotar estratégias de canibalismo para ampliar a sua participação no mercado. (CALDERÓN, 2000).

Está no cerne da sua identidade o fato de ser uma organização privada com fins lucrativos, portanto é natural a busca pela redução de custos (MARQUES, 2013). Assim, os critérios de qualidade definidos pelo MEC como satisfatórios passam a ser o padrão de referência a ser adotado pela IES, seguindo desta forma a racionalidade do lucro e a oferta da qualidade mínima (REIS, 2007).

A estratégia das IES tem como ponto forte a adoção das melhores práticas de gestão – consolidadas nos diversos setores da economia – como as difundidas pela Fundação Nacional da Qualidade. (CARVALHO, 2013). Assim, as organizações utilizam conceitos de qualidade, eficiência e eficácia, além de uma gestão orçamentária rígida com foco no controle dos custos. (REIS, 2007). Os relatórios das companhias listadas em bolsa costumam enfatizar aspectos de eficiência, melhoria dos processos, cultura de meritocracia, pagamento de bônus ou de ações da organização pelos bons resultados alcançados. (ANIMA, 2015; ESTÁCIO, 2015; KROTON, 2015; SER EDUCACIONAL, 2015). O relatório da Kroton (2015) relata os diferentes desafios enfrentados pela organização, sendo que nos primeiros anos o foco foi a melhoria das ferramentas orçamentárias, seguido pela implementação da gestão de projetos e posteriormente a revisão e melhoria dos processos. A ênfase em redução de custos é constante, como evidencia o relatório da Estácio (2015) que mostra a redução de 9,7% de redução do custo pessoal sobre a receita líquida entre os anos 2008 e 2014, além de analisar a redução das despesas gerais e dos custos de aluguel. Sampaio (2012) destaca que os representantes dos grandes grupos educacionais associam o bom desempenho a combinação de uma gestão estratégica centralizada, sem relação com o corpo acadêmico, e a gerência tática descentralizada. O cargo associado à gerência tática é o coordenador de curso, evidenciando a compreensão de que este cargo desempenha uma atuação com foco gerencial e não acadêmico.

O foco na eficiência em gestão faz com que as IES do arquétipo de lógica de mercado estejam mais preparadas para atuarem em um mercado de oferta (CALDERÓN, 2000), pois focam sua atuação no mercado de massa e também desenvolvem competências na área de marketing, fundamental para a comunicação com o seu público alvo. Dourado (2005) e Carvalho (2006) relatam que as IES privadas estavam preparadas para o período de rápida expansão que foi incentivado pelas mudanças regulativas do setor. Um ponto fundamental para a rápida expansão e também para atuar na consolidação do setor foi a elevada capitalização destas IES

decorrente do investimento estrangeiro ou da abertura de capital na bolsa de valores. (CARVALHO, 2013). A elevada capitalização das IES é outro ponto forte, pois possibilitou que estas atuassem como consolidadoras no processo de oligopolização do ensino superior brasileiro já relatado. Outro ponto forte destas IES é a rápida resposta às mudanças, que um dos exemplos é a criação de programas de financiamento próprio para os seus alunos no ano de 2015, com o objetivo de suprir a redução da oferta do FIES, como o apresentado pela Kroton (2015) em seu relatório aos investidores.

A principal fonte de financiamento destas IES é a mensalidade dos alunos. O relatório da SerEduca (2015) enfatiza o desafio de aumentar o valor médio da mensalidade, comemorando o seu aumento de 17,4% no período de um ano. Existe uma preocupação clara das IES em reduzir o prazo médio do pagamento das mensalidades e também a redução da inadimplência. (SER EDUCA, 2015). Em anos recentes as IES privadas com fins lucrativos foram beneficiadas pela renúncia fiscal em troca de bolsas de estudos, ofertadas no programa ProUni, isso possibilitou que estas tivessem um financiamento estatal indireto, reforçado pela ampliação do FIES, que representam uma porcentagem significativa de alunos conforme já relatado.

A base de atenção relacionada a esta lógica adota como pressuposto de como alcançar o sucesso a redução de custos e aumento de receitas, possibilitando a ampliação da rentabilidade. (MARQUES, 2013; SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005). O processo ocorre pela contratação de consultorias (CARVALHO, 2013) que disseminam as melhores práticas de gestão pelo campo de educação superior, assim como também por iniciativas próprias das organizações.

Os esforços pela redução de custos encontram barreiras regulatórias, que apresentam critérios mínimos de qualidade para diversos fatores das IES, os quais são adotados como ponto de referência da atuação dos gestores, que visam sempre aproximar a realidade organizacional do padrão mínimo, sem superá-lo. A titulação do corpo docente tende a atender os critérios mínimos de qualidade, não diferenciando o seu corpo docente em relação à média do mercado (BALBACHAVSKY; ALBUQUERQUE, 2007). Cunha (2004) ao analisar a expansão do ensino superior (não apenas das IES privadas) ressalta que esta não veio acompanhada de mecanismo de formação de pessoal docente, fazendo com que muitos atuem de maneira improvisada.

A Anima (2015) ressalta em seu relatório para os investidores a melhora da “produtividade” ao demonstrar que o aumento da média de alunos por sala, decorrente da estratégia de modularização dos cursos, é outro fator que impacta na redução dos custos. Ou seja, as IES procuram constantemente ampliar a flexibilidade curricular. Outro exemplo é a descrição da Kroton (2015) no seu relatório de que está desenvolvendo um novo sistema de ensino, baseado na pesquisa em 11 países e 107 fornecedores, alicerçado no tripé: ensino baseado em competência; formação para empregabilidade; e qualidade em escala.

Uma das formas consideradas prioritárias para alcançar sucesso nesta lógica é a utilização de metodologias de EAD. Nos cursos presenciais as IES fazem uso da regulamentação e tendem a ofertar 20% da carga horária do curso no EAD, beneficiando-se dos custos mais baixos. (SERAFIM, 2011). Costa e Cocchia (2013) destacam que a melhor relação custo benefício no EAD, quando comparado com o presencial, influenciou na rápida adoção desta modalidade pelas IES privadas. O relatório da Estácio (2015) corrobora esta afirmação ao afirmar que “mais ensino a distância em nossa operação contribuirá para ganhos de margem” e enfatiza a ampliação do número de alunos do EAD na instituição.

As IES focam na expansão da oferta do ensino superior que apesar do rápido crescimento dos últimos anos ainda está aquém da meta do Plano Nacional da Educação, que prevê 10 milhões de matrículas no ensino superior (o censo de 2013 informava que no Brasil haviam 7,3 milhões de alunos matriculados). Também comparam que a penetração da educação superior brasileira na população é inferior a outros países latino americanos. Assim, as IES se preparam para a expansão orgânica (abertura de novas unidades ou polos) e também para a expansão pela compra de novas IES. Muitas IES se beneficiaram da autonomia universitária (para universidade ou centro universitário) para abertura e fechamento de cursos e ofertam cursos superiores conforme a demanda percebida no mercado. (MARTINS, 2002). A oferta de curso é descrita por alguns pesquisadores como ‘desenvolvimento de novos produtos de graduação’ e objeto de estudo do fluxo do processo de abertura de novos cursos. (PARABONI et al., 2014). Outra forma de ampliar o seu faturamento é expandido o número de serviços prestados, olhando especialmente para a educação continuada. (SAMPAIO, 2010).

As IES alcançam sucesso com elevado investimento em propaganda e divulgação. Calderón (2000) descreve que as IES começaram a utilizar estratégias de

sedução a partir da década de 1990, que vão além da divulgação do curso em si, e procuram destacar outros aspectos ofertados pela universidade no processo de comunicação. Algumas destas estratégias destacadas por Carvalho (2013) são a oportunidade ao acesso imediato ao mercado de trabalho e a ênfase em baixos valores de mensalidades, tentando seduzir o consumidor pelo preço.

Por fim, os pressupostos base de atenção sobre onde focar estão relacionados ao perfil de aluno, localização e ênfase no ensino. O perfil de aluno visado por estas instituições é descrito por Pereira (2009) como o ‘cidadão-consumidor’, que está disposto a pagar pelo ensino superior ao identificar benefício futuros. Balbachevsky e Albuquerque (2007) descrevem que uma peculiaridade do setor de ensino superior brasileiro é que as IES privadas buscam captar alunos de renda mais baixa, pois os de renda mais elevada tendem a ser atendidos pelas IES públicas. A localização acessível aos alunos é um fator determinante no momento de escolha da IES (CALDERÓN, 2000), sendo, portanto, objeto de preocupação das IES. As IES privadas com fins lucrativos assumem um foco direcionado especificamente para a oferta de ensino, reduzindo a sua presença em ações de pesquisa e extensão. (DOURADO, 2005). Os diversos atributos do arquétipo de IES segundo a lógica de mercado são apresentados no QUADRO 17.

QUADRO 17. ARQUÉTIPOS DE IES SEGUNDO A LÓGICA DE MERCADO

| | Atributos | Lógica de mercado |
|---------------------------|--|---|
| Base da norma | <i>Critério de pertencimento</i> | IES privada, com fins lucrativos |
| | <i>Legitimidade</i> | Ensino como bem privado (<i>mercadoria</i>), retorno financeiro |
| | <i>Estrutura de autoridade</i> | Decisão centralizada, hierarquia formal |
| Base da estratégia | <i>Identidade</i> | Massificação da oferta, educação como serviço, qualidade satisfatória nos indicadores, eficiência nos processos |
| | <i>Principais valores e propósitos</i> | Formação em larga escala, ênfase no ensino. |
| | <i>Forças</i> | Eficiência na gestão, baixo custo, capital disponível, agilidade |
| | <i>Principais fontes de financiamento</i> | Mensalidade dos alunos |
| Base da atenção | <i>Pressuposto - como alcançar o sucesso</i> | Ampliar número de alunos, baixo custo, ampliar oferta de cursos, EAD, propaganda |
| | <i>Pressuposto - onde focar</i> | Ensino Eficiência em gestão |
| | <i>Vocabulários de práticas</i> | Aluno como cliente, redução de custo, novos serviços, oferta/demanda |

FONTE: O autor (2016)

Na sequência são sintetizados os principais atributos dos arquétipos de IES segundo as lógicas de estado, comunidade e mercado. Também é analisada as principais mudanças que ocorreram nas lógicas ao longo do período analisado.

4.3.4 Síntese dos arquétipos de Instituições de Ensino Superior segundo as lógicas institucionais e suas mudanças

A partir dos dados apresentados nesta seção foi elaborado o QUADRO 18, o qual sintetiza os principais atributos relacionadas a cada arquétipo de IES de acordo com a lógica institucional predominante. Os atributos (Eixo Y) representam símbolos culturais e práticas materiais particulares de cada ordem. Esses blocos de construção especificam os princípios organizadores que moldam as preferências e interesses individuais e organizacionais e do repertório de comportamentos pelos quais os interesses e preferências são obtidas dentro da esfera de influência de uma lógica específica. Vale ressaltar que as IES são organizações que podem ser híbridas e absorver atributos de mais de uma lógica.

A análise a seguir pretende evidenciar mudanças que ocorreram entre as lógicas institucionais no campo da educação superior brasileira. Até o final da década de 1960 o ensino superior brasileiro era ofertado predominantemente por instituições públicas e confessionais. Calderón (2000) descreve que das 44 universidades existentes 31 eram públicas e 11 privadas confessionais. A reforma do ensino superior realizada pela Lei 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968) privilegiava a oferta de ensino superior em instituições universitárias, porém Calderón (2000) descreve que o regime militar incentivou a criação de estabelecimentos isolados (que conforme a legislação deveriam ser exceção) para atender a grande demanda por ensino superior.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela predominância de instituições públicas (lógica de Estado) e pelas IES confessionais (lógica de comunidade). Era um período marcado pela existência de poucas universidades, por uma oferta inferior a demanda e, portanto, sem a presença do princípio da concorrência na captação de alunos. (CALDERÓN, 2000). Pode ser descrito que no período existia uma baixa presença da lógica de mercado no campo da educação superior brasileira.

QUADRO 18. ARQUÉTIPOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SEGUNDO AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS PRESENTES NO CAMPO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

| Arquétipos de Instituições de Ensino Superior de acordo com as lógicas institucionais | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | Atributos | Lógica de estado | Lógica de comunidade | Lógica de mercado |
| Base da norma | <i>Critério de pertencimento</i> | IES Pública | IES privada, sem fins lucrativos | IES privada, com fins lucrativos |
| | <i>Legitimidade</i> | Ensino como bem público e direito social | Ensino como formação profissional, transformar a realidade local | Ensino como bem privado (<i>mercadoria</i>), retorno financeiro |
| | <i>Estrutura de autoridade</i> | Autonomia dos órgãos colegiados, tais como conselhos superiores | Controle exercido pela mantenedora, menor autonomia dos colegiados | Decisão centralizada, hierarquia formal |
| Base da estratégia | <i>Identidade</i> | Ensino emancipatório, função social, universidade de pesquisa | IES pública não estatatal, ensino profissionalizante, desenvolvimento local | Massificação da oferta, educação como serviço, qualidade satisfatória nos indicadores, eficiência nos processos |
| | <i>Principais valores e propósitos</i> | Orientação acadêmica, ênfase na pesquisa e ensino | Contribuição para o desenvolvimento regional, ênfase no ensino e extensão | Formação em larga escala, ênfase no ensino. |
| | <i>Forças</i> | Autonomia universitária, corpo docente qualificado, financiamento não vinculado a mensalidades de alunos | Tradição, ensino de qualidade | Eficiência na gestão, baixo custo, capital disponível, agilidade |
| | <i>Principais fontes de financiamento</i> | Orçamento do ente estatal | Doações e estatal com renúncia fiscal (mensalidade dos alunos*) | Mensalidade dos alunos |
| Base da atenção | <i>Pressuposto - como alcançar o sucesso</i> | Ensino de qualidade e emancipatório, investimento em pesquisa | Qualidade de ensino, equilíbrio financeiro, ampliação de fontes de receitas | Ampliar número de alunos, baixo custo, ampliar oferta de cursos, EAD, propaganda |
| | <i>Pressuposto - onde focar</i> | PESQUISA** - ENSINO - Extensão Formação de pesquisadores | EXTENSÃO** - ENSINO - Pesquisa Formação profissional de excelência | Ensino Eficiência em gestão |
| | <i>Vocabulários de práticas</i> | Educação de qualidade, bem público, negar a mercantilização, ensino-pesquisa-extensão | Desenvolvimento local, educação profissional, ensino transformador | Aluno como cliente, redução de custo, novos serviços, oferta/demanda |

FONTE: O autor (2016) **Nota:** * Thornton et al. (2012b) informam que o sistema econômico da lógica de comunidade é o "cooperativo", enquanto que o da lógica de mercado é o de "mercado". O pagamento para adquirir um produto ou serviço (mensalidade) é uma prática atrelada à lógica de mercado. A lógica de comunidade dependeria de outras fontes de financiamento, tais como doações.

Todavia as IES comunitárias brasileiras sempre foram predominantemente financiadas via mensalidade, por isso a inclusão desta forma de financiamento entre parênteses para IES da lógica de comunidade. ** O uso de caixa alta indica o foco prioritário nas atividades, como no caso de Ensino e pesquisa pelas IES da lógica de Estado

Além da presença de universidades, existia a oferta de ensino de massa por faculdades que atuam com enfoque no ensino e atendiam a demanda não suprida

pelas IES públicas. Um exemplo é a faculdade FMU de São Paulo que em 1977 detinha aproximadamente 20 mil alunos, e ofertou no vestibular de 1979 6.700 vagas, enquanto que a USP ofertou 6.240 vagas. (CALDERÓN, 2000). No final da década de 1980 também são criadas universidades definidas por Calderón (2000) como mercantis, focadas em uma demanda do mercado não atendida pelas IES públicas e confessionais. Estas IES apesar de serem sem fins lucrativos (conforme impunha a legislação do período) não eram vinculados a grupos religiosos como as IES confessionais. Esse tipo de universidade teve uma rápida expansão no final dos anos 1980 e anos 1990, Calderón (2000) descreve que na cidade de São Paulo até o ano de 1985 não existia nenhuma IES mercantil e até o ano de 1999 já eram 10 universidades, número então superior às universidades públicas (2) e privadas confessionais (3).

A criação das inúmeras universidades e a autonomia dada pela legislação para que estas ofertassem novos cursos foi um elemento central para que se estabelecesse o princípio da concorrência na educação superior brasileira. Calderón (2000, p. 65)

A institucionalização desse mercado na década de 90 deu-se de forma acelerada e num curto espaço de tempo, revelando uma concorrência extremamente acirrada, descrita por alguns autores como caso de 'verdadeiro canibalismo explícito', no qual cada universidade mercantil tentava ganhar mais espaço e conquistar uma fatia maior do mercado, valendo-se para isso de todos os recursos disponíveis na área de publicidade e marketing. Para se ter uma dimensão da importância da publicidade, um levantamento feito em 1998 mostrou que entre os 15 maiores anunciantes de outdoor encontravam-se cinco instituições de ensino privadas

No período é ampliada a presença da lógica de mercado no campo da educação superior, com a maior participação (em número de matrículas) de IES relacionadas à esta lógica.

Na década de 1990 também ocorre outra mudança importante no campo ao deixar de ser um mercado de demanda – marcada pela pouca oferta de vagas, as quais encontravam elevado número de consumidores – e passar para um mercado de oferta, com o número de vagas para o ensino superior em IES privadas superior ao ingresso de alunos.

As IES comunitárias haviam crescido em um mercado de demanda, no qual podiam repassar os custos para as mensalidades dos alunos, visto que não existiam poucas opções de vagas ofertadas por outras IES. Com o crescimento das IES privadas não confessionais existe uma explosão da oferta de vagas, fazendo com

estas superassem a demanda até então existente (mercado de oferta) no qual as IES buscam produzir o que o mercado exige e conseguem cobrar apenas o que o mercado está disposto a pagar. Uma evidência da existência do mercado de oferta é o crescimento significativo de vagas ociosas apresentado anteriormente na FIGURA 23.

Até o período atual as IES públicas continuam tendo uma demanda superior a sua capacidade de oferta. Todavia ao longo da década de 1990 elas sofrem uma redução do seu financiamento por parte do estado. A pesquisa de Bertolin (2009) indica que ano de 1994 o governo federal investia nas instituições federais de ensino superior o equivalente ao valor de R\$ 24.262,69 por aluno ao ano, o qual foi reduzido para R\$ 10.232,87 no ano de 2001. Posteriormente, na década de 2000 ocorre uma retomada dos investimentos nas IES federais, o qual está vinculado a expansão da oferta de vagas, especialmente em cursos ofertados nos períodos noturnos, pelas iniciativas do REUNI.

As IES comunitárias dependem do pagamento de mensalidades pelos seus alunos para garantir a sua sustentabilidade, assim são impactadas pelas mudanças no cenário externo no qual o mercado deixa de ser de demanda e passa a ser de oferta. Estas IES concorrem diretamente pelo mesmo alunado que é público alvo das IES de mercado. Como muitas das IES associadas ao arquétipo da lógica de mercado estão focadas na redução de custos e oferta de ensino com padrão de qualidades mínimos as suas mensalidades tendem a ser inferiores do que as praticadas pelas IES do arquétipo da lógica comunitária, que simplesmente repassavam os seus custos (mais elevados) para as mensalidades dos alunos. Em virtude destas mudanças ao longo da década de 1990 as IES confessionais e comunitárias passam a ampliar o seu investimento em propaganda e ampliação de produtos (CALDERÓN, 2000) evidenciando a adoção de práticas provenientes da lógica de mercado, ampliando o seu hibridismo e a redução da presença da lógica comunitária no campo da educação superior brasileira. Calderón (2005) destaca que as IES comunitárias buscavam evidenciar suas diferenças em relação as IES com fins lucrativos, mas com a maior oferta de ensino superior as IES comunitárias tiveram que aprender a competir, pois também dependiam da mensalidades dos alunos para financiar suas atividades.

Ressalta-se que a atuação das IES do arquétipo da lógica de mercado foi fundamental para a ampliação da oferta de ensino superior brasileiro, atendendo uma demanda latente que o Estado não conseguia concretizar, apesar de defender a bandeira de ensino universal público e gratuito (CALDERON, 2000). A atuação do

setor privado busca identificar demandas que possibilitassem expandir os seus negócios, assim a criação de IES saiu das capitais e diversificou a oferta de cursos. Mancebo e Vale (2013, p. 95) analisam o ciclo de expansão e o relacionam com a capacidade financeira dos grupos empresariais expandirem os seus negócios, conforme expresso a seguir:

Nesta década [1990], estabelece-se um novo ciclo de expansão da educação superior no país, marcado pela presença de empresas de prestação de serviços educacionais que, de fato, funcionam como grandes grupos empresariais e que se movimentam, mais do que por sua atividade-fim – a educação –, pela sua capacidade financeira de conquistar espaço no mercado.

O final da década de 1990 (pós-LDB) e o início dos anos 2000 são descritos por pesquisadores da área do ensino superior como um período de “mercantilização”, que é definido por Bertolin (2007, p. 107) da seguinte forma:

Pode-se dizer que a mercantilização da educação superior é o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial.

Em pesquisa posterior Bertolin (2009) identifica a ampliação do financiamento privado do ensino superior, quando comparado com o financiamento das IES federais, as quais eram responsáveis por 65% do investimento no ano de 1994 e em 2001 respondiam por 34% do investimento. Ressalta-se que no financiamento público são consideradas apenas as instituições federais, não sendo apresentados os dados de IES estaduais e municipais que representam uma parcela significativa do investimento em ensino superior, especialmente no aspecto da pesquisa.

Os dados apresentados por Bertolin (2009) buscam evidenciar o processo de mercantilização do ensino superior, o qual também ocorre nas IES públicas. Todavia, as IES públicas não foram objetos de pesquisa desta tese, assim, não será objeto de análise se as IES públicas são híbridas (ao adotarem práticas de diferentes lógicas institucionais) ou se permanecem atreladas à lógica do estado. Ressalta-se apenas que o financiamento da graduação e pós-graduação *stricto sensu* das IES públicas parece continuar ocorrendo segundo a lógica de Estado, via orçamento federal, reduzindo a pressão que estas sofrem para adotar práticas da lógica de mercado quando comparadas às IES confessionais e comunitárias que, por sua vez, possuem

como principal fonte de financiamento o pagamento de mensalidades por parte dos alunos, prática relacionada à lógica de mercado.

A ampliação do financiamento privado pode ocorrer de duas principais formas: pagamento de mensalidades como contrapartida do serviço educacional oferecido e doações de pessoas físicas ou jurídicas. Riscarolli (2007)) analisou as estratégias de captação de recursos em faculdades de administração de IES brasileiras de maneira comparativa com as IES norte-americanas. A sua análise foi focada em IES públicas e privadas reconhecidas pelo grau de excelência (FEA-USP, FGV-EAESP e IBMEC) concluiu que

a captação de recursos é ainda um campo quase inexplorado pelas instituições brasileiras. O que se percebe é que por haver poucas atividades desenvolvidas, ainda de forma incipiente [...], as estratégias de captação são formuladas e executadas, sob muitos aspectos, de forma intuitiva. (RISCAROLLI, 2007, p. 149).

A entrada de grandes grupos estrangeiros e o ingresso de IES na bolsa de valores ao longo da década de 2000 com os consequentes movimentos de consolidação retratos detalhadamente na análise das mudanças concorrenciais evidencia a expansão da lógica de mercado no setor de educação superior brasileiro. Dourado (2005) descreve que o campo da educação superior brasileira apreendeu a lógica pragmática e mercantil, reorganizando o sistema público e privado da educação superior. O crescimento das IES com lógica de mercado predominante faz com que o setor passe a debater a eficiência na gestão. Um dos gestores universitários entrevistados ressaltou que é preciso olhar para os indicadores financeiros das IES listadas em bolsa, conforme expresso a seguir:

se compreendeu que as grandes instituições de ensino que tem ações negociadas em bolsas deve ser um patamar financeiro da instituição para que se busque ,porque se você não tiver política financeira como a deles ,não vai conseguir crescer e dar o retorno os mantenedores ou até mesmo gerar caixa para fazer investimento e expansão, então existe um acompanhamento dos balanços dos indicadores financeiros dos grandes grupos como Anhanguera, Estácio, Króton mas como um objetivo a se alcançar. (Entrevista pessoal, 2015).

O mesmo gestor apontou que a busca pela qualidade acadêmica está baseada nas referências apresentadas pelo Sinaes e por instituições de referência em cada curso específico. A análise do caso da Universidade Alfa, relatado na sequência, também evidencia uma busca pela melhoria da eficiência dos processos de gestão. Estas evidências apontam o aumento da competitividade no campo da educação

superior e a conseqüente melhoria nas práticas de gestão, mas ainda distantes do cenário de uma indústria competitiva globalizada, no qual, segundo Teece (2014) as melhores práticas (de gestão e processos) estão próximas da universalização. As IES brasileiras sobreviveram por longas décadas com ineficiência na gestão, sem adotar as melhores práticas na gestão. Por outro lado, o acirramento da concorrência tem levado as IES a revisarem suas capacidades ordinárias, com o objetivo de alcançar as melhores práticas e garantir a sua sobrevivência.

Outra evidência da ampliação da lógica de mercado nos últimos anos é apontada por Carvalho (2013) ao descrever a criação e atuação de consultorias específicas para o ensino superior. Estas elaboram relatórios mercadológicos, como o relatório Hoper (2015), e também auxiliam na elaboração e formulação de planejamentos estratégicos organizacionais, como o elaborado para a Universidade Alfa no início dos anos 2000.

Por fim, ressalta-se que além das alterações na intensidade de presença das lógicas institucionais no campo da educação brasileira, também é preciso compreender o papel da regulamentação estatal. As lógicas institucionais predominantes na IES norteiam o direcionamento das decisões e ações intencionadas por elas, porém a legislação também atua restringindo estas iniciativas. Um exemplo é a regulamentação do Sinaes que impõe critérios mínimos de qualidade para os cursos e instituições, os quais limitam a possibilidade de redução de custos perseguidas pelas IES dentro da lógica de mercado. Ressalta-se também que a legislação pode apresentar papel habilitador, como foi o caso da LDB ao apontar para a possibilidade da oferta do ensino superior no EAD. A demora entre a regulamentação inicial (1998) e o crescimento das matrículas no setor (anos 2006 a 2008) indicam que as IES não buscaram atuar anteriormente nesta modalidade e começaram a atuar apenas após a legislação habilitar esta oferta. Após a expansão desta modalidade de ensino a regulamentação passou a restringir alguns cursos de ações possíveis. O modelo de negócio inicialmente adotado pela Universidade Alfa mostrou-se inviável com os novos critérios impostos para esta modalidade.

Em suma, os dados mostram que a presença das lógicas institucionais no campo e nas organizações são situadas no tempo e espaço, influenciando e sendo influenciadas pelas próprias ações dos gestores das IES, assim como dos outros atores que compõe o campo de educação superior. As diversas lógicas institucionais presentes no campo da educação superior ampliam as possibilidades de atuações

das IES presentes no campo. As lógicas institucionais ampliam o repertório de ações possíveis a serem realizadas pelas organizações. Assim, a organização que adota uma nova lógica institucional amplia a sua capacidade de responder as mudanças ambientais. Este parece ser o caso da IES analisada no próximo capítulo.

5 A UNIVERSIDADE ALFA – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados inicia com a breve apresentação da história da Universidade Alfa e evolução do número de cursos e alunos. Na sequência são analisados os atributos das lógicas institucionais presentes na Universidade, caracterizando-a como uma organização híbrida, com a presença das lógicas institucionais de comunidade e de mercado. A seguir são descritos eventos críticos que envolveram renovação de recursos, os quais serviram de base para análise das atividades das capacidades dinâmicas e da relação destas com a interpretação e com as lógicas institucionais.

A seção seguinte descreve separadamente cada um dos grupos de atividades das capacidades dinâmicas, monitoramento de oportunidades e mudanças ambientais, apropriação das oportunidades identificadas e reconfiguração de recursos. Na sequência é analisado o papel da interpretação nestas atividades e a influência das lógicas institucionais presentes na organização na capacidade dinâmica.

5.1 A HISTÓRIA UNIVERSIDADE ALFA

No momento em que a Universidade Alfa foi criada, a sua mantenedora era uma Comunidade Cristã, que mantinha forte relação com o ensino, mantendo uma escola primária desde os primórdios da sua fundação no início do século XX. No final da década de 1960 a mantenedora, que já atuava no ensino básico, criou uma escola técnica. Este foi o primeiro passo rumo à criação da almejada faculdade, que ocorreu na década de 1970 e ofertava o curso de Administração. Ainda na década de 1970 foram implantados outros dois cursos (AHis002⁸; AHis004-7).

Apesar de ser criada como faculdade já existia o objetivo de tornar-se universidade. Assim, no final da década de 1970 foi adquirido o terreno que abrigaria o futuro campus. No início dos anos 1980 foi criada mais uma faculdade, que oferecia outro curso e logo em seguida os quatro cursos existentes foram transferidos da escola técnica (antiga sede) para o novo campus. Também nesta década foram

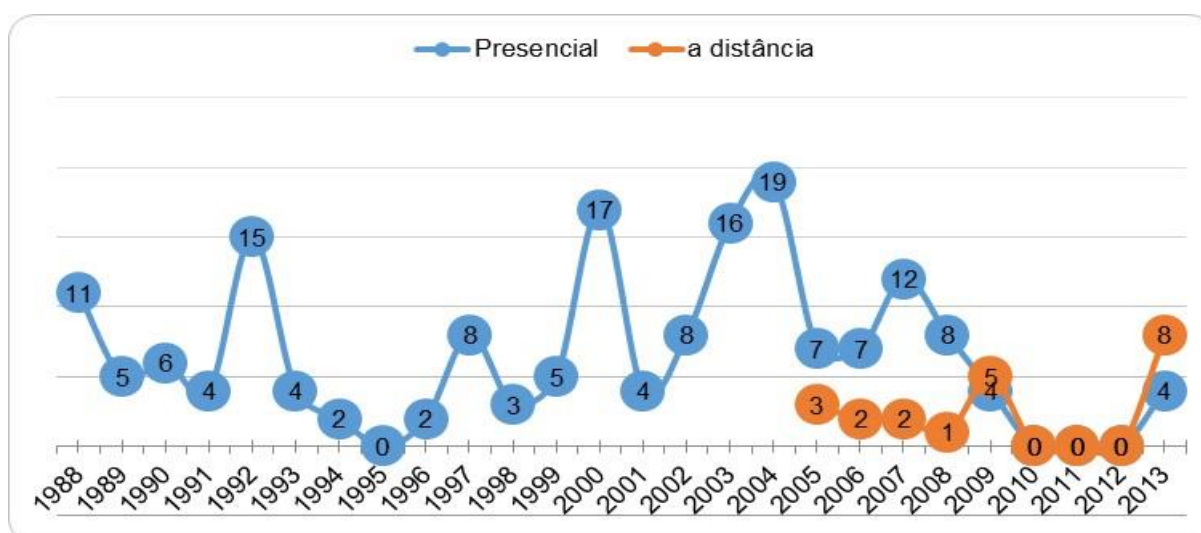
⁸ Os códigos indicam a evidência utilizada para esta análise. No Apêndice XX são apresentadas as fontes (entrevistas, documentos, observação) de cada uma das evidências.

iniciados os cursos de pós-graduação em nível de especialização (AHis008-10; AHis014).

No final da década de 1980, quando as faculdades existentes já ofertavam sete cursos, foi criada a Universidade Alfa. A autonomia adquirida enquanto Universidade possibilitou a rápida expansão dos cursos, permitindo que em seu primeiro concurso vestibular, realizado no início de 1988, fossem ofertados 14 cursos de graduação (AHis016-17). A criação da Universidade também possibilitou a sua expansão em novos *campi* no estado da unidade sede (AHis017), atualmente existem oito *campi* além da sede. Também foram fundadas unidades em outros estados na região Norte do país, transformadas em unidades educacionais isoladas e independentes (AHis020), as quais mantiveram forte vínculo com a mantenedora e com a Universidade Alfa, reportando-se também a esta, até recente organização da mantenedora iniciada no ano de 2013. Atualmente a mantenedora é responsável pela gestão de outras seis IES localizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste. Destas uma foi criada ainda na década de 1980, quatro foram criadas na década de 1990 e uma na década de 2000.

O início da atuação como universidade foi um período de grande expansão dos cursos de graduação ofertados, conforme demonstra a FIGURA 27. Entre 1988 e 1994 foram criados 47 novos cursos. Outro período de criação de inúmeros novos cursos foram os anos de 2003 e 2004, nos quais foram criados 35 novos cursos, sendo 18 destes CSTs. Após o ano de 2003 a Universidade criou 61 cursos na modalidade presencial em seus diversos campi e 21 cursos EAD (AHis018).

FIGURA 27 – NÚMERO DE CURSOS CRIADOS POR ANO PELA UNIVERSIDADE ALFA



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior (2013)

Um evento importante ocorreu no final da década de 1980 quando a universidade criou sua própria rádio e passou a atuar no ramo da comunicação (AHis015), posteriormente expandido a atuação para a TV. Neste período a Universidade também passou a atuar no setor de saúde ao incorporar hospitais e criar uma unidade de negócio específica para a área da saúde (AHis021). A Universidade Alfa, através da sua mantenedora⁹, continuou expandindo seus negócios para diversas áreas, incorporando indústrias farmacêuticas, de fertilizante e atuando no setor imobiliário.

No início dos anos 2000 foi criado pela universidade o “Centro de Educação a Distância”. A criação deste centro deu início a uma série de renovações de recursos organizacionais, portanto é considerado como um evento crítico da Universidade Alfa e é analisado detalhadamente na sequência. No ano de 2001, seguindo recomendação da legislação, a Universidade cria a sua “Comissão Permanente de Avaliação Institucional” – CPA (AHis027), a qual elabora um documento situacional no ano de 2001, base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para o período de 2002 a 2007 (AHis042).

O início da década de 2000 foi marcado por um forte crescimento da Universidade Alfa. Poucos anos depois, a Universidade Alfa era a terceira maior universidade brasileira (AHis045), quando chegou a contar com mais de dez mil funcionários (AHis077) e mais de 120 mil alunos. Porém, apesar do grande número de alunos, a atuação em diversos negócios e a falta de controles internos eficientes fez com que a Universidade apresentasse elevado déficit de caixa operacional (AHis054) e acumulasse inúmeras dívidas, especialmente as tributárias (AHis047). A unidade de negócios de saúde contribuiu para o descontrole financeiro da instituição na década de 2000, que acarretou elevada dívida tributária e atrasos salariais, que levaram os professores e colaboradores a protestarem, culminando na renúncia da reitoria no ano de 2009.

Após a mudança de gestão, ocorrida em 2009, a Universidade iniciou um processo de reorganização do seu passivo financeiro e tributário. Estas iniciativas culminaram com a adesão ao PROIES no final de 2012, que está descrito

⁹ Até o ano de 2009 a mesma pessoa acumulava o cargo de Reitor da Universidade Alfa e presidente da Mantenedora. Assim apesar de a gestão de outros negócios e a manutenção das outras IES serem atribuições da mantenedora, eram desenvolvidos pela Reitoria da Universidade Alfa.

detalhadamente na sequência, pois foi identificado como um evento relevante para a organização. Também foram reorganizados os processos de gestão e revisão do planejamento estratégico. O processo do planejamento culminou na elaboração do aditivo do Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado inicialmente em 2006, para atender o período 2006 a 2016. O termo aditivo ao PDI contempla o período 2013 a 2016, e foi elaborado ao longo do ano de 2013. No período de elaboração da revisão do PDI foram realizados diversos encontros de planejamento estratégico (AGer136), nos quais foram elaboradas as diretrizes organizacionais: destacar a confessionalidade, encantar os alunos, valorizar as pessoas e promover o equilíbrio econômico-financeiro e a capacidade de investimento (AVal083; Aval036; Aval025; Aval015).

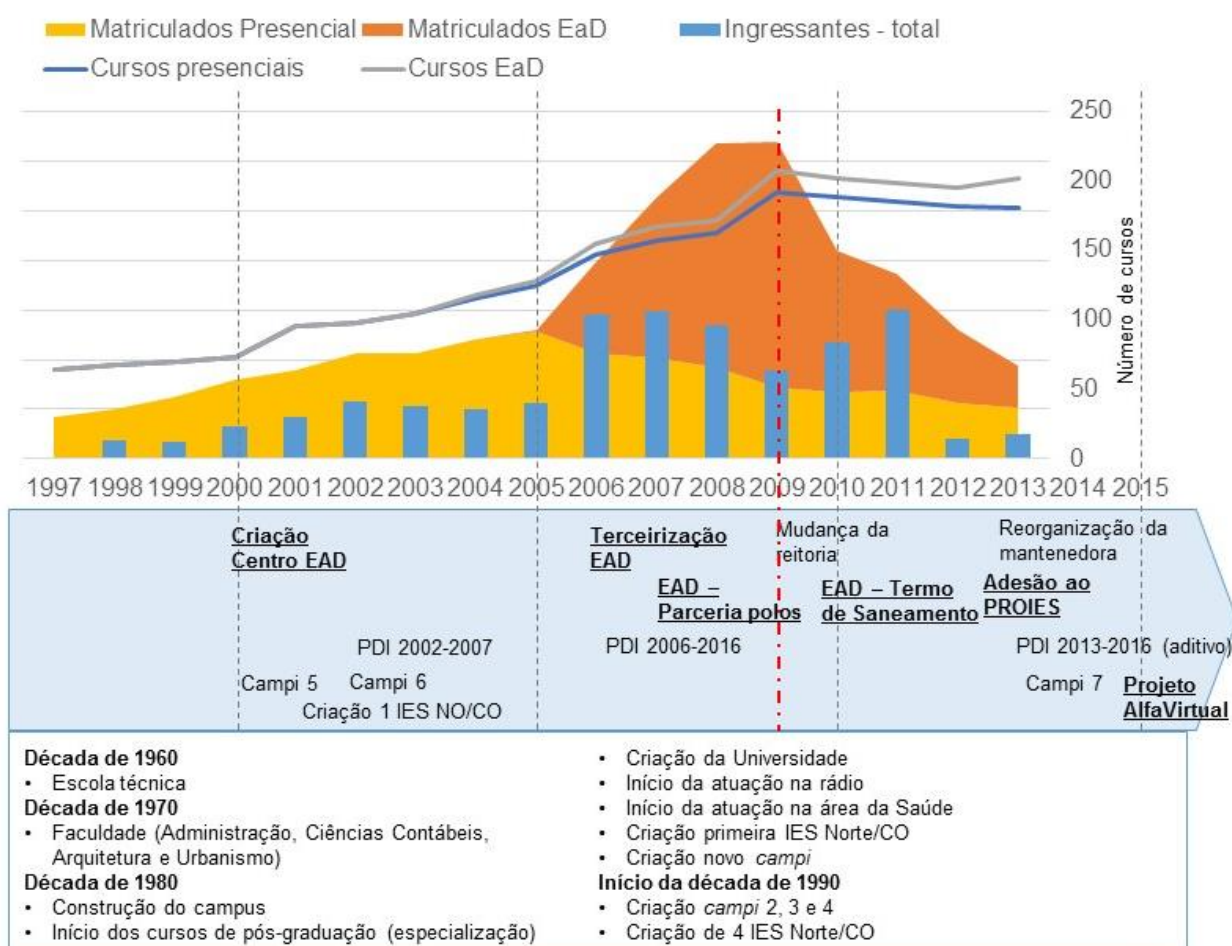
Outra mudança significativa foi a reorganização da governança. A mantenedora deixou de ser uma comunidade religiosa e passou a ser uma associação educacional, com ligação a mesma denominação cristão, mas com foco de atuação específico para o ensino (AHis043). Esta mudança foi aprovada no ano de 2014 e teve como objetivo resolver situações legais que garantissem à mantenedora da Universidade Alfa a manutenção do reconhecimento de sua atuação filantrópica (Ager106; Ager107).

A reorganização da mantenedora foi fundamental para ajudar a organização a definir o seu foco de atuação na área de ensino (Ager111). Ao fundar a associação foi definida na governança a existência de um “conselho de administração” e de uma “diretoria executiva” ligada a mantenedora (Ager114). Anteriormente a Universidade Alfa desempenhava papéis de responsabilidade da mantenedora, não existindo uma equipe contratada para atuar na mantenedora. Atualmente a mantenedora já desenvolveu um planejamento estratégico global e está iniciando a construção de planejamentos estratégicos específicos para cada unidade (Ager139).

Ao longo do ano de 2015 a Universidade iniciou o debate sobre a construção de novas propostas pedagógicas, que visam aproximar práticas desenvolvidas nas duas modalidades de ensino – presencial e EAD. Esta proposta ainda está em fase de construção, sem resultados concretos. Porém, devido a relevância das práticas pedagógicas para uma IES e a possibilidade de acompanhar o processo de renovação de recursos em andamento, esta construção de novas propostas pedagógicas também foi considerado um evento crítico da organização.

A FIGURA 28 descreve uma linha do tempo da Universidade Alfa. Na parte superior apresenta informações relevantes sobre o número de cursos, matrículas e ingressantes da Universidade Alfa, e na inferior descreve alguns dos principais eventos que ocorreram ao longo dos últimos anos.

FIGURA 28 – LINHA DO TEMPO DA UNIVERSIDADE ALFA

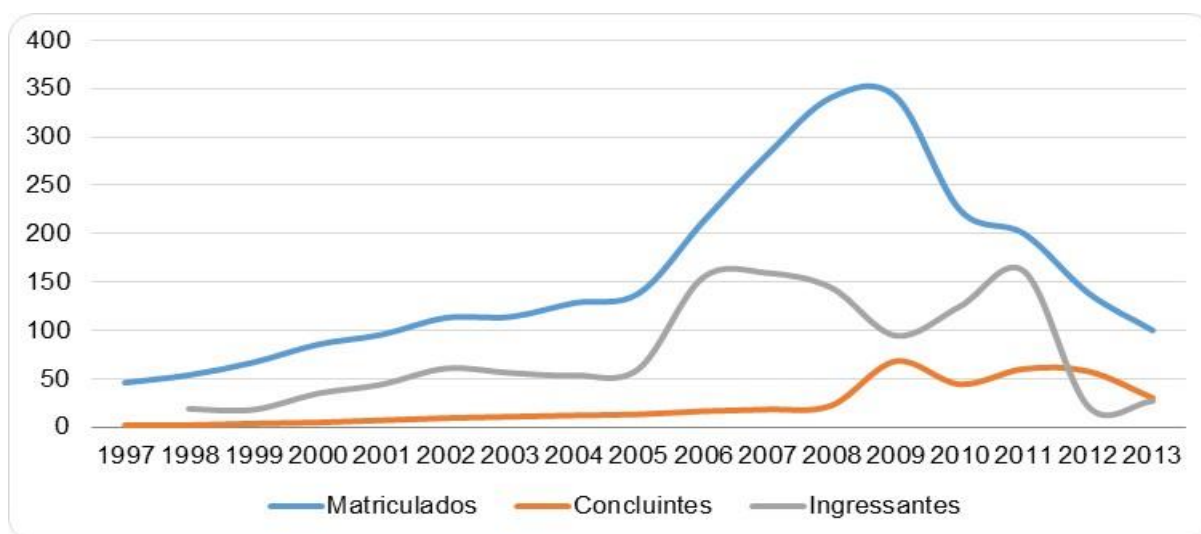


FONTE: O autor (2016)

Um elemento importante para compreender as IES é a evolução do número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes. A seguir são apresentados dados da Universidade Alfa que foram obtidos nos Microdados do Censo da Educação Superior disponibilizado pelo INEP. Apesar dos dados serem divulgados desde o ano de 1995 não foi possível identificar os dados referente a IES nos anos 1995 e 1996, assim a análise inicia com os dados do ano de 1997. Visto que não foi autorizada a divulgação do nome da Universidade Alfa no relatório da pesquisa, optou-se por não divulgar os dados absolutos, mas sim dados relativos, que possibilitam acompanhar o movimento que ocorreu no período analisado, sem revelar diretamente os dados da IES analisada.

Os dados presentes na FIGURA 29 apresentam a evolução do número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes na Universidade Alfa. Os dados foram convertidos para que o número de matriculados em 2013 fosse igual a 100; os outros dados mantêm esta escala. O gráfico mostra o grande crescimento no número de ingressantes entre os anos de 2005 e 2006, período marcado pela expansão do EAD. O ingresso se manteve elevado entre os anos 2006 e 2008, com pequena queda no ano de 2009 e retomada do crescimento em 2010 e 2011. Todavia, os anos de 2012 e 2013 foram marcados por uma grande queda no número de ingressos, que está relacionada a restrição sofrida pela IES para oferta de vestibular em cursos no EAD. Posteriormente serão analisados de maneira separada os dados dos cursos das modalidades presenciais e EAD.

FIGURA 29 – EVOLUÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS, CONCLUINTES E INGRESSANTES



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior Nota: Matriculados em 2013 = 100

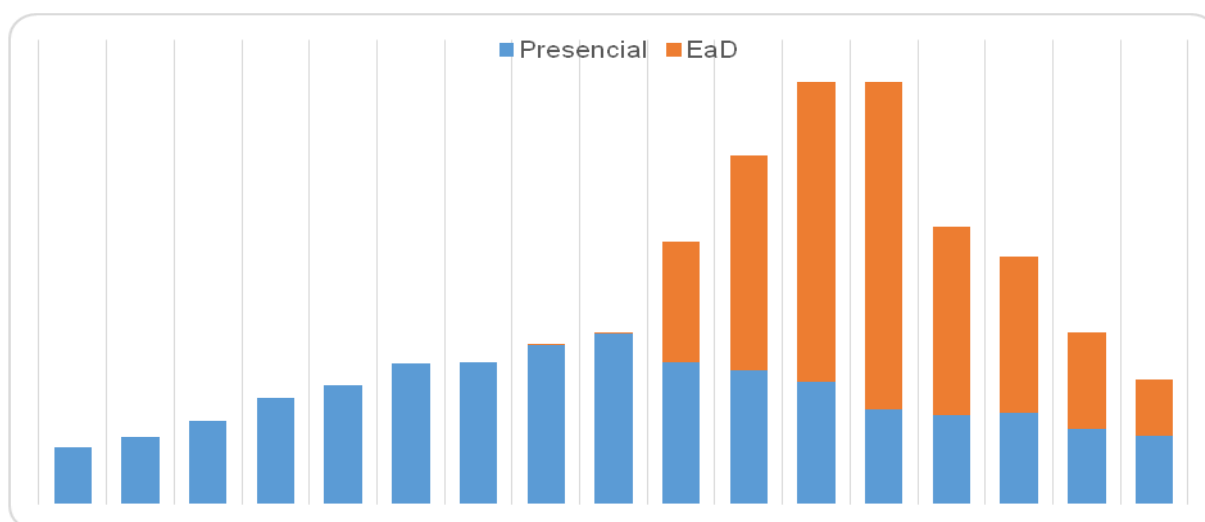
No ensino superior é natural que o número de alunos ingressantes seja superior ao número de alunos concluintes, conforme evidenciam as informações referentes a todas as IES brasileiras apresentadas na FIGURA 22, na seção de análise do setor. Deste modo, os dados apresentados na FIGURA 29, que mostram o número de ingressantes igual ou inferior nos anos 2012 e 2013 na Universidade Alfa, evidenciam a fragilidade na captação de alunos, essencial para a sustentabilidade a longo prazo da instituição, pois a principal fonte de receita das IES privadas brasileiras é a mensalidade dos alunos da graduação. O ano de 2009 foi marcado pela troca de gestão da Universidade Alfa, período este que foi marcado pela reorganização da oferta dos cursos no EAD, que impactou na redução do número total de alunos matriculados. O número total de alunos matriculados em 2013 é inferior ao número

total de matriculados em 2002, período anterior ao início da oferta de cursos no EAD, evidenciando a queda no número de alunos matriculados na modalidade presencial.

Para compreender com maior clareza a dinâmica das matrículas na Universidade Alfa foi elaborada a Figura 30, que apresenta o número absoluto de matrículas em cada uma das modalidades de ensino ofertadas. Os dados demonstram que o crescimento das matrículas entre os anos 2006 e 2008 foi impulsionado pelo número de alunos matriculados no EAD. Este crescimento compensou a redução do número de alunos matriculados na modalidade presencial, que havia alcançado o seu máximo no ano de 2005 e começou um movimento de queda a partir do ano de 2006, que continuou até o ano de 2010. A queda de matrículas foi interrompida apenas no ano de 2011 e retomada nos anos de 2012 e 2013. Isto levou ao resultado de que o número de alunos matriculados nos cursos presenciais no ano de 2013 representassem apenas 40,2% do número de alunos matriculados em 2005, o ano com maior número de matrículas na modalidade.

Nos cursos ofertados no EAD o movimento das matrículas foi crescente entre os anos 2004 (início) até o ano de 2009. O ano de 2010 foi marcado por uma queda brusca no número de matrículas no EAD, permanecendo com 57,6% do número total de alunos matriculados no ano anterior. Esta redução continuou até o ano de 2013, quando o número total de alunos matriculados foi de 16,9% do total de alunos matriculados no ano de 2009.

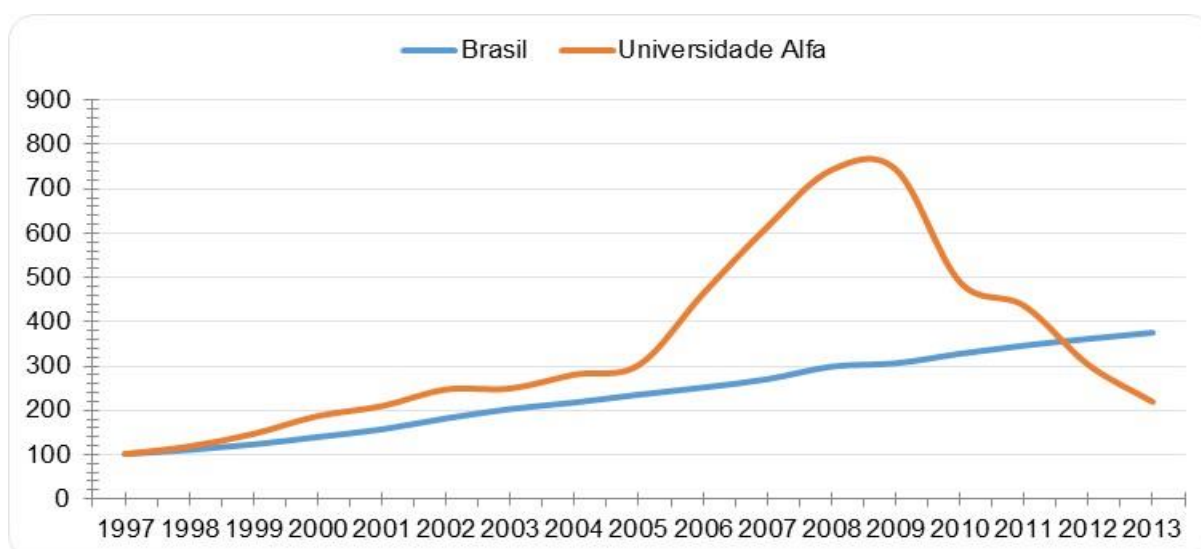
FIGURA 30 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MODALIDADE DE ENSINO



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior

O forte crescimento das matrículas da Universidade Alfa e sua posterior retração foi distinto do verificado no ensino superior brasileiro. Na FIGURA 31 são apresentados os números de matrículas na Universidade Alfa e em todo o Brasil, em ambas modalidades de ensino. Os dados foram convertidos para a base 100 no ano de 1997, possibilitando acompanhar a evolução dos dois dados. As matrículas brasileiras no ensino superior tiveram um movimento de crescimento relativamente linear e ininterrupto entre os anos de 1997 e 2013, enquanto que o movimento do número de matriculados da Universidade Alfa foi marcado por uma rápida expansão entre os anos 2006 e 2008 e uma forte retração iniciada no ano de 2010. Salienta-se que no ano de 2011 a expansão de matrículas da Universidade Alfa permanecia superior a expansão de matrículas no ensino superior brasileiro, apenas nos dois últimos anos o índice de crescimento do total de matrículas na Universidade Alfa foi inferior ao crescimento de matrículas nas IES brasileiras no período analisado.

FIGURA 31 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS – BRASIL X UNIVERSIDADE ALFA

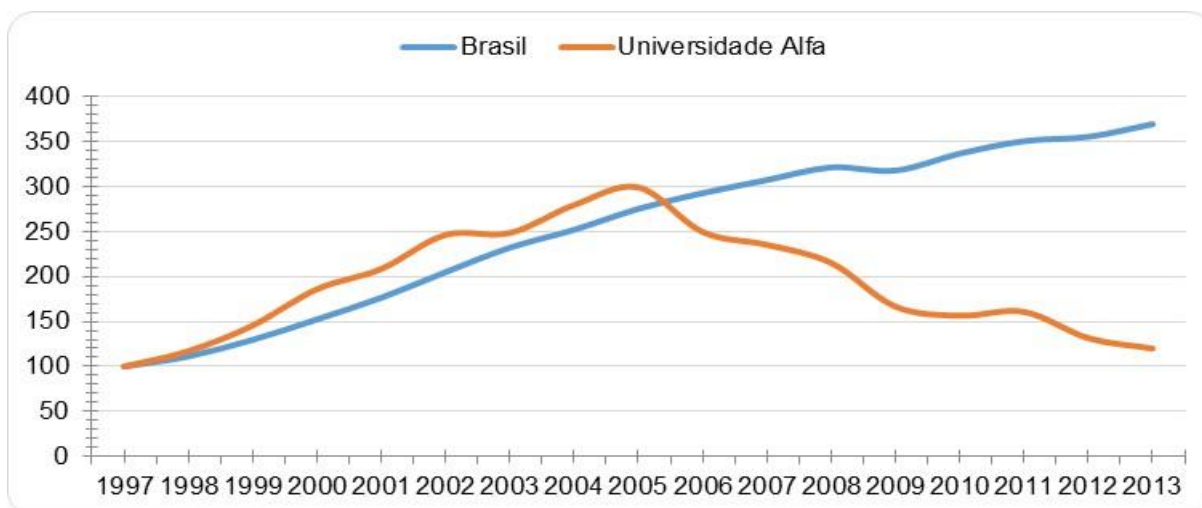


FONTE: Microdados Censo da Educação Superior Nota: Matriculados em 1997 = 100

A FIGURA 32 compara a evolução das matrículas dos cursos presenciais e de IES privadas brasileiras e da Universidade Alfa. Os dados do ano de 1997 foram convertidos para 100, para que possa ser feito o acompanhamento da tendência dos dois dados analisados. Os dados demonstram que até o ano de 2005 a Universidade Alfa teve um crescimento de número de matriculados levemente superior ao crescimento de matrículas das IES particulares brasileiras. A partir do ano de 2006 a Universidade Alfa começa a ter uma redução do número de matrículas em cursos presenciais, enquanto que nas IES privadas brasileiras continuou o movimento de

crescimento das matrículas. O movimento de queda de matrículas em cursos presenciais a partir de 2005 não foi relatado pelos entrevistados. Diversos comentaram direta ou indiretamente a crise na gestão que culminou com a mudança na reitoria em 2009, porém a queda acentuada no número de matrículas presenciais no período não é ressaltada.

FIGURA 32 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM CURSOS PRESENCIAIS – BRASIL IES PRIVADAS X UNIVERSIDADE ALFA



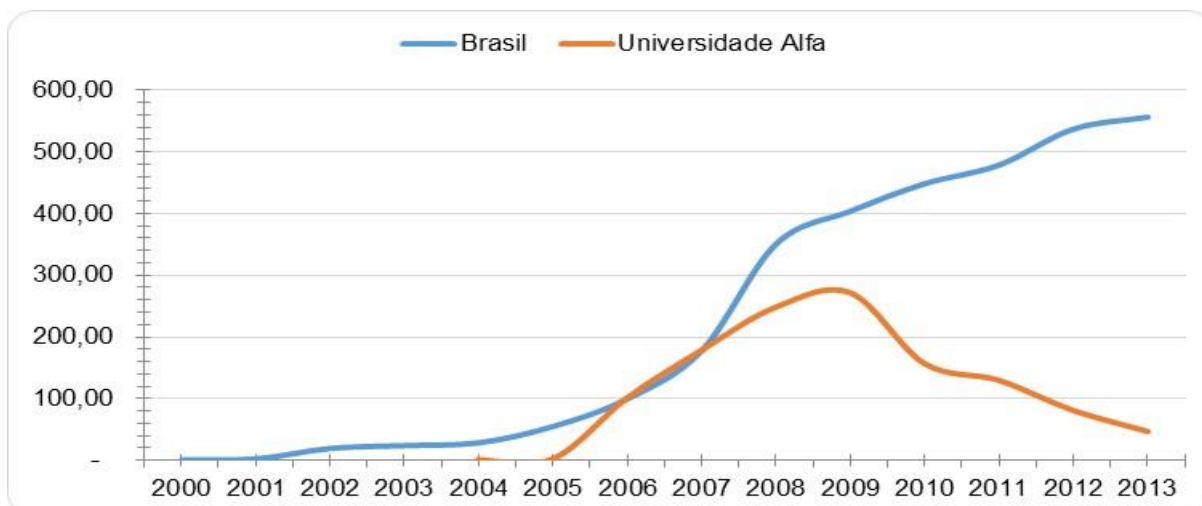
FONTE: Microdados Censo da Educação Superior Nota: Matriculados em 1997 = 100

Os dados disponibilizados pelos Microdados do Censo da Educação Superior sobre os cursos ofertados no EAD não permitem comparar a Universidade Alfa apenas com as IES privadas. Portanto, na FIGURA 33 a comparação é realizada com o número total de alunos matriculados no EAD em todos os tipos de IES, todavia ressalta-se que no ano de 2013, 87% dos alunos matriculados em cursos no EAD estudavam em IES privadas. Para acompanhar a evolução do crescimento do número de matrículas optou-se por converter os dados do ano de 2006 para a base 100. O ano de 2006 foi escolhido pois foi o primeiro ano da Universidade Alfa com um número relativamente grande de matrículas, conforme evidencia a reta próximo ao zero nos anos 2004 e 2005.

Os gráficos anteriormente apresentados evidenciam o elevado crescimento do número de matrículas nos cursos no EAD na Universidade Alfa nos anos 2006, 2007 e 2008, porém a FIGURA 33 mostra que o crescimento entre 2005 e 2006 foi um pouco mais intenso que a média nacional, mas apesar da grande evolução de matrículas do ano de 2006 para 2007 este crescimento apenas acompanhou a tendência nacional e o crescimento entre 2007 e 2008 foi inferior ao crescimento das matrículas nacionais que continuaram com forte ritmo de expansão. Após o ano de

2008 as matrículas nacionais em cursos ofertados no EAD continuaram a expansão em ritmo mais lento, enquanto que na Universidade Alfa ocorreu uma expansão lenta entre os anos de 2008 e 2009 e um movimento de retração após 2009.

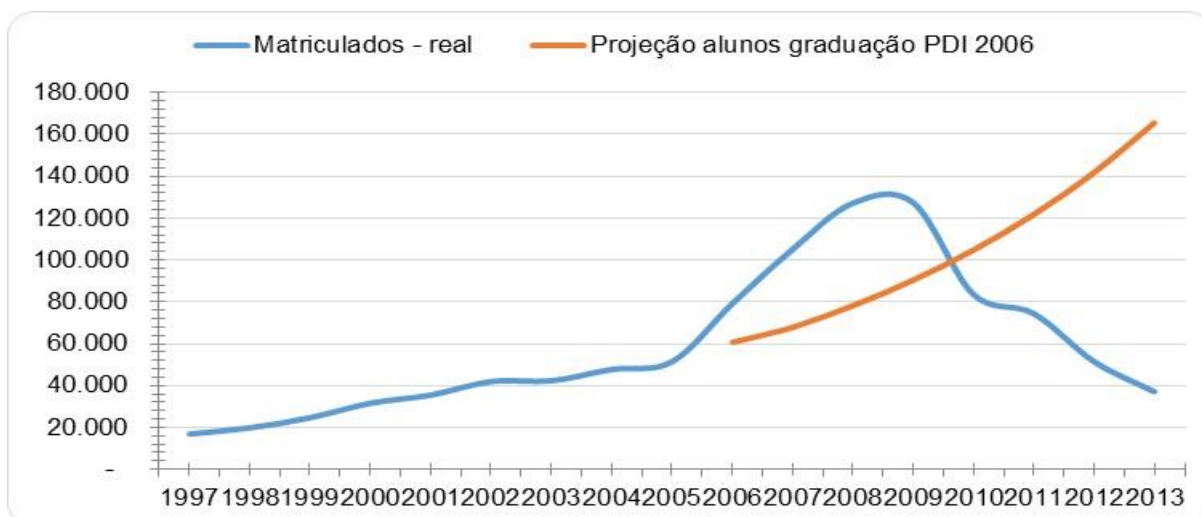
FIGURA 33 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM CURSOS EAD BRASIL X UNIVERSIDADE ALFA



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior Nota: Matriculados em 2006 = 100

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2016 descreve uma previsão de matrículas para o período planejado e esta projeção, apresentada na FIGURA 34, indica que a Universidade Alfa projetava um crescimento constante de matrículas até o ano de 2013. O crescimento de matrículas acelerado entre 2006 e 2008 fez com que o número real de matriculados superasse a expectativa do planejamento. Porém a projeção previa um crescimento contínuo das matrículas, que não ocorreu.

FIGURA 34 – PROJEÇÃO DE MATRÍCULAS PDI X MATRÍCULAS REAIS – UNIVERSIDADE ALFA



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior e PDI 2006-2016 Universidade Alfa

Dentre os alunos matriculados em 2013 na Universidade Alfa, 45% estudavam na modalidade EAD e 55% na presencial. Dos alunos da modalidade presencial, 75% estavam matriculados em cursos de bacharelado, 13% em cursos de licenciatura e 12% em CSTs, enquanto que nos cursos de EAD 51% dos alunos estavam matriculados em cursos de licenciatura, 40% em cursos presenciais e 9% em CSTs.

A seguir são analisadas as lógicas institucionais presentes na organização a partir da análise de cada um dos atributos das lógicas institucionais, anteriormente descritos na seção quatro. Estes dados são a base para a análise da influência das lógicas institucionais no processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas realizado na última seção deste capítulo.

5.1.1 A Universidade Alfa como organização híbrida

Esta seção evidencia que a Universidade Alfa é uma organização híbrida, influenciada pelas lógicas de comunidade e de mercado. A descrição das características da IES segue a sequência do quadro de atributos de lógicas institucionais apresentado na seção quatro. São analisados os seguintes atributos: critério de pertencimento, legitimidade, estrutura de autoridade, identidade, principais valores e propósitos, forças, principais fontes de financiamento, como alcançar o sucesso e onde focar. Ao final da seção é apresentado um quadro que sintetiza os elementos relacionados a cada lógica presente na Universidade Alfa.

No atributo critério de pertencimento, a Universidade Alfa é uma IES privada, sem fins lucrativos. É vinculada a uma mantenedora que expressa a sua confessionalidade e leva no seu nome uma denominação religiosa. Estas características a vinculam a lógica de comunidade. Todavia durante um período, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, a Universidade Alfa diversificou seus negócios para áreas não afins com o ensino, atuando no setor de saúde, esporte profissional, industrial e de imóveis (Ager109; Apro047; Apro005). Um dos entrevistados define que neste período ela atuava como uma *holding* (Apro047). Estas evidências indicam a coexistência da lógica de mercado orientando o critério de pertencimento da IES, pois possibilitava que diversos negócios não alinhados com o ensino superior fossem coordenados pela Universidade Alfa.

A partir de 2009, visando reduzir suas elevadas dívidas e garantir a sua sobrevivência, a Universidade se desfez dos diversos negócios não alinhados com a

área da educação (Ager110) e a partir do seu planejamento estratégico elaborado ao longo de 2013 “tomou como posicionamento institucional, nada além da educação” (Ager112). Estes fatos mostram que no momento atual, no atributo de critério de pertencimento, existe uma predominância da lógica de comunidade.

No atributo legitimidade é necessário analisar qual o papel do ensino definido pela IES, se está focado na formação profissional (lógica de comunidade) ou em um bem privado em benefício específico do aluno (lógica de mercado). Assim como a análise da valorização do desenvolvimento local (lógica de comunidade) ou de retorno financeiro (lógica de mercado).

A atual mantenedora define como seu “princípio norteador divulgar a mensagem cristã” (Aval054). Entende que um dos elementos integrantes desta missão é o cultivo da mente, por isso mantém unidades de ensino “cuja tarefa principal é descobrir e transmitir a verdade e ser exemplo de instituição confessional cristã cuja meta é proporcionar a formação integral do profissional” (Aval054). Na compreensão da mantenedora, a formação ocorre pelo ensino de qualidade que é “capaz de preparar os seus alunos para conviver e se integrar a uma sociedade cada vez mais complexa e exigente” (Aval054).

A universidade também reconhece que o indivíduo tem direito universal à educação e que é o indivíduo que deve escolher o tipo de educação que procura (Aval076). A instituição reconhece que a sua vocação é a “formação profissional em um nível de terceiro grau para todas as camadas da população” (Aval041). Por ser uma organização filantrópica e ter aderido ao PROIES, a instituição oferece uma série de bolsas de estudo cem por cento, oportunizando que pessoas de camadas mais carentes possam estudar junto com alunos oriundos de classes altas (Aval043). Isto reforça

o compromisso [da IES] com a mobilidade social. E como promover igualdade de competição no mercado de trabalho, pelas pessoas que ela forma. Mas a vocação dela é essa: organizar formação profissional de qualidade em terceiro grau, para qualquer nível de cidadania. (Aval043)

Existe uma busca por ofertar ensino de qualidade para todos os seus alunos:

[que] atende a mais um dos objetivos da Universidade Alfa que, como instituição inserida na comunidade, procura concretizar os interesses coletivos da sociedade brasileira. Esses interesses refletem uma melhoria na qualidade de vida do acadêmico e seu comprometimento com a qualidade de vida da sociedade. (Aval079)

No momento em que a Universidade enfrentou uma crise financeira foram empreendidos esforços visando solucionar as dívidas por diversos atores, pois consideravam que a universidade é “um projeto” (Ager023) de toda a comunidade, não de alguns indivíduos. Estas evidências apontam a presença da lógica de comunidade como elemento que apoia a legitimidade da Universidade Alfa. Todavia, não é a única lógica presente, como evidencia o início da atuação no EAD que ocorreu pela criação de uma unidade de negócio específica (Aead003), com ênfase no aspecto mercadológico (Aead040) e separação total no aspecto pedagógico das modalidades presenciais e EAD (Aead210). Um dos gestores descreve que no modelo de parcerias com agentes educacionais, estes “comprovam o direito de explorar a marca Universidade Alfa para diferentes Estados” (Aead211). A exploração da marca e a terceirização da atividade fim (ensino) evidenciam a adoção de práticas mais relacionadas a lógica de mercado neste período.

A estrutura de autoridade da Universidade Alfa passou por mudanças significativas. O primeiro reitor dirigiu a Universidade desde a fundação da primeira faculdade até a sua renúncia no ano de 2009, após forte pressão do grupo de professores e do MEC devido à crise financeira instalada (Ahis050). O ex-reitor é descrito como um “grande empreendedor” que direcionava para quais áreas a Universidade deveria crescer (Ager126), sendo ele que instituiu todos os negócios ligados à Universidade Alfa (Ager105). O ex-reitor também era o presidente da mantenedora (Ager105) e mantinha sob o controle da Universidade Alfa as IES mantidas em outros estados. Assim, a reitoria fazia a função que caberia a diretoria executiva da mantenedora (Ager114). Estes fatos evidenciam uma estrutura de controle centralizada, relacionada com a lógica de mercado.

A constituição de uma nova mantenedora foi proposta por uma consultoria jurídica que apontou a inconsistência jurídica da situação anterior (Ager106). Seguindo esta orientação foi criada uma nova personalidade jurídica que possibilitou a retomada da sua filantropia (Ager107). Após a constituição da nova mantenedora em 2013, os processos de governança vêm sendo organizados. Uma das ações realizadas foi, ao fundar a associação mantenedora, instituir uma assembleia de associados, um conselho de administração e uma diretoria executiva (Ager114). Estão subordinados à diretoria executiva os setores responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento e pela administração e finanças (Ager114). A reorganização da relação entre a Universidade Alfa e a mantenedora visa destacar que o controle é

exercido por esta, uma prática relacionada com a lógica de comunidade. Todavia esta reorganização utiliza-se de princípios de governança consolidados em empresas de capital aberto, evidenciando o hibridismo e a presença das lógicas de mercado e de comunidade nesta nova organização da estrutura de autoridade.

Em relação ao atributo identidade atualmente está presente no discurso a descrição da Universidade Alfa como uma “IES pública não estatal” (Ager2015; Ager209), relacionado com a lógica de comunidade. A adesão do PROIES possibilitou não apenas solucionar um problema (dívida tributária), como também transformar a resolução deste problema em um benefício social, que é positivo para a Universidade Alfa (Aval013). Gestores descrevem a Universidade Alfa como sendo uma instituição “de cunho público, ainda que seja privado, pela grande envergadura social que ela tem” (Aval019). Nas palavras de um dos gestores, “somos uma universidade de interesse público” (Aval042).

A Universidade Alfa descreve em seu PDI que a sua atuação se baseia nos seguintes princípios norteadores: dedicação à educação como compromisso ético; a pessoa humana como centro de sua ação; a educação concebida como fator de desenvolvimento integral do homem, agente e sujeito de sua própria trajetória histórica; a educação como instrumento de transformação social; e a busca pela excelência acadêmica a serviço do outro (Aval073). A recente mudança da reitoria e da mantenedora da instituição proporcionou a reflexão sobre as diretrizes organizacionais. Uma das mudanças significativas é no texto da missão, mantido nos documentos elaborados em 2003 e 2006 (Aval060) e revisado para o aditivo do PDI elaborado em 2013, conforme apresentado no QUADRO 19.

QUADRO 19. MISSÃO DA UNIVERSIDADE ALFA

| Descrição | PDI 2003 e PDI 2006 | PDI 2013 |
|-----------|--|--|
| Missão | A Universidade Alfa assume como missão institucional desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas áreas de educação, saúde e tecnologia. (Aval065) | A Universidade Alfa tem como Missão Institucional desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando permanentemente a excelência na formação pessoal e técnica de profissionais qualificados e empreendedores, através da inovação, da inclusão social e do desenvolvimento comunitário. (Aval063) |

FONTE: PDI 2002-2007; PDI 2006-2016; PDI 2013-2016

Nota: grifo do autor

No texto de missão permanece a ênfase no papel da Universidade na preservação, desenvolvimento e difusão do conhecimento que ocorre pelo ensino,

pesquisa e extensão. A principal alteração está relacionada aos valores empregados no processo de formação, que na missão de 2013 enfatiza de maneira clara que a formação deve ser humana (pessoal) e técnica. Os profissionais formados, além de qualificados, também devem atuar como empreendedores, desenvolvendo inovações e atuando para a inclusão social e desenvolvimento comunitário. O aspecto do desenvolvimento comunitário, inserido no texto de 2013, é destacado como um dos valores da instituição e está claramente presente no discurso dos gestores entrevistados. A inclusão deste termo no texto da missão procura enfatizar esta vocação da Universidade Alfa, alinhando-se com a lógica de comunidade. O relato a seguir aponta que a preocupação com o desenvolvimento regional esteve presente ao longo da história da Universidade Alfa: “[A cidade], pelo que contam, quando [a Universidade] chegou lá só tinha uma rua. Hoje não, é uma cidade e certamente a universidade teve um papel importante nisso” (Aval009).

Apesar do discurso fortemente alinhado com a lógica de comunidade existem indícios da presença da lógica de mercado nas ações desenvolvidas pela organização. Alguns exemplos são a rápida expansão de cursos após o credenciamento como Universidade, utilizando-se da prerrogativa de autonomia para atender a demanda latente e a ênfase na expansão da oferta de ensino (Ager126) e a terceirização da gestão e dos projetos pedagógicos dos cursos EAD que possibilitaram a rápida expansão da oferta. Estes indícios apontam o hibridismo de lógicas também presentes no atributo de identidade organizacional, ainda que prevaleça no discurso o alinhamento com a lógica de comunidade.

A análise do atributo dos principais valores e propósitos da Universidade Alfa é iniciada pela análise da visão descrita no PDI. No QUADRO 20 são apresentados os textos da visão da Universidade Alfa descritos em seus documentos institucionais.

A visão de futuro descrito no aditivo do PDI de 2013 mantém a maioria dos temas abordados no PDI de 2003, porém com mudança significativa de alguns termos e acréscimos importantes. O primeiro destaque é para a introdução de termos da área de gestão como “efetividade”, “eficiência e eficácia” e “competências”. Estes temas demonstram recentes mudanças que ocorreram na gestão da Universidade Alfa e da sua mantenedora, e refletem uma das quatro diretrizes adotadas no planejamento estratégico, que é “promover o equilíbrio econômico e financeiro”, visto que a nova gestão assumiu a instituição com elevadas dívidas. O próprio documento orientador ressalta que “a Universidade, preocupada com sua missão educadora, procura

estruturar-se com eficiência para que os próprios métodos administrativos contenham uma dimensão pedagógica para alcançar a eficácia no cumprimento de seus objetivos” (Aval072). Assim, apesar do texto de visão enfatizar aspectos da lógica de comunidade, também estão claramente presentes elementos da lógica de mercado.

QUADRO 20. VISÃO DA UNIVERSIDADE ALFA

| Descrição | PDI 2003 | PDI 2013 |
|-----------|---|---|
| Visão | <p>A Universidade Alfa, no decorrer de 2002 a 2006, buscará ser uma instituição de referência no Ensino Superior em cada localidade em que atua e estar entre as dez melhores do País no que tange a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da oferta de ensino em suas diferentes modalidades pelo atingimento dos índices máximos dos indicadores previstos; • Qualidade de seu quadro docente; • Consolidação e produção de pesquisas relevantes que resultem em suporte à qualidade do ensino e avanço nos conhecimentos; • Compromisso social pela consolidação dos serviços de saúde preventiva e curativa (...). • Consolidação e ampliação de seu parque tecnológico em termos de produção, ocupação de mercados e celebração de parcerias estratégicas. (Aval062) | <p>A Universidade Alfa, no seu ciclo de planejamento 2013/2016, busca fortalecer-se como Instituição de referência no Ensino Superior nas regiões em que atua através da consolidação de suas credenciais de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da oferta de ensino em suas diferentes modalidades e alcance e manutenção de índices elevados nos indicadores acadêmicos; • Competência de seu quadro docente; • Efetividade da pesquisa em suporte à qualidade do ensino, ao avanço do conhecimento e à inovação; • Compromisso social com a formação de profissionais qualificados nas diferentes áreas do conhecimento para atenderem com competência e ética as demandas do mercado de trabalho e as necessidades da comunidade; • Eficácia e eficiência de seu parque tecnológico em termos de produção, ocupação de mercados e celebração de parcerias estratégicas regionais; • Aderência das ações extensionistas ao conhecimento difundido na Universidade e efetividade da sua relação com a sociedade. (Aval066) |

FONTE: PDI 2002-2007; PDI 2013-2016

Nota: grifo do autor

Um dos principais valores destacados pela Universidade Alfa é a ênfase na confessionalidade, este relacionado com a lógica de comunidade. A confessionalidade esteve presente nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas com os gestores. Porém algumas vezes o termo é utilizado de maneira isolada e não fica evidente o seu significado. Um exemplo são as entrevistas Aval003 e Aval017 que ressaltam a “confessionalidade como uma diretiva em suas ações”. O termo está presente, porém sem uma ênfase no seu significado prático, indicando um discurso talvez cerimonial. Todavia em outra entrevista foi ressaltada a importância da confessionalidade que deve estar presente nas práticas da instituição, não apenas nos seus documentos (Aval022; Aval024), sendo que o significado da confessionalidade é “esse olhar que envolve não apenas a formação profissional, mas a formação humana” (Aval037).

O caráter humano da formação também reflete no fato de não prevalecerem os alunos de nível socioeconômico elevado, apesar de ser uma universidade privada

tradicional. É uma universidade onde “qualquer um podia vir estudar aqui. E qualquer um se sentia muito no seu direito. É uma universidade que acolhe. E hoje isso se torna um posicionamento” (Aval044), posicionamento este que é filosófico, político e atualmente também passa a ser mercadológico (Aval044), especialmente com o elevado número de bolsas ProUni e PROIES da instituição.

Em seus documentos institucionais a confessionalidade é ressaltada com o resgate de documentos doutrinários e princípios filosóficos orientadores. Para apresentar um dos documentos doutrinários o PDI ressalta que:

ordem social justa e participativa não é obra do acaso, mas fruto do penoso trabalho histórico. A Igreja recorre à educação como meio para chamar o homem à comunhão com Deus e habilitá-lo à luta comum por uma sociedade melhor (Aval056)

Sendo na sequência citada uma fala de um dos doutrinadores que afirma que se a sociedade deseja pessoas ‘excelentes e habilitadas para a atuação no trabalho secular ou espiritual’, esta não deve poupar empenho, trabalho árduo e recursos financeiros para ensinar e educar os seus filhos. Assim, eles ‘estarão preparados tanto para prestar o serviço a Deus quanto ao mundo’ (Aval056). Os doutrinadores não visaram

desenvolver uma teoria educacional sob a ótica cristã, mas sim, oferecer estímulos para que a sociedade reconhecesse a importância da educação formal de qualidade. É através dela que formamos cidadãos bem preparados, para todas as tarefas na sociedade, uma educação voltada para o dia-a-dia da vida. É no exercício da vocação que vivenciamos nossa prática cristã. Para tal, é fundamental uma sólida formação integral do sujeito. (Aval070)

O foco de atuação da Universidade Alfa, dentro da sua confessionalidade, é “buscar a formação do ser humano e o desenvolvimento da sociedade na perspectiva cristã” (Aval057). Por desenvolver uma formação que busca o desenvolvimento da sociedade a Universidade “dispensa atenção especial à educação para o trabalho, para tornar a pessoa capaz de sustentar-se e produzir em benefício da sociedade” (Aval057). A educação é vista “como via de acesso, mediante a pesquisa, a novos conhecimentos, que resultem na melhoria das condições de vida do mundo” (Aval057).

Ao mesmo tempo que enfatiza a confessionalidade como elemento norteador da sua prática pedagógica, a Universidade também destaca que “aceita todas as pessoas, sem distinção de raça ou credo” (Aval068) Pois quando “fala em confessionalidade, a gente não está falando da crença. A crença é uma opção

intransferível de cada pessoa.” (Aval046). Os princípios filosóficos adotados pela Universidade Alfa reconhecem o estudante como agente do aprendizado, visto que cabe “ao educando, com agente e sujeito de sua própria formação, uma participação e responsabilidade insubstituíveis no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (Aval068). A universidade também ressalta que “não se opõe ao exame crítico e rigoroso de todos os conhecimentos. Respeita a liberdade acadêmica quando usada com responsabilidade.” (Aval069)

Por fim, dentre os princípios filosóficos presentes no PDI que embasam a confessionalidade, foi ressaltado que a Universidade Alfa tem a “missão de formar profissionais qualificados e empreendedores, porém, tendo como diferencial a busca pela excelência acadêmica a serviço do outro e a preservação responsável do meio ambiente.” (Aval071) O caráter empreendedor dos egressos da Universidade também é ressaltado na fala dos gestores, que destacam que “O pessoal sai daqui, em geral, de quase todas as áreas do conhecimento, mais empreendedor no mercado, do que pesquisador e agente de evolução do conhecimento. Eles agem no cotidiano”. (Aval048). A ênfase no empreendedorismo está alinhada com a busca pelo desenvolvimento regional e a excelência na formação para atuação profissional, elementos da lógica de comunidade.

A ênfase na transformação da realidade local está presente nos documentos institucionais que definem como um dos princípios norteadores de que

A educação como instrumento de transformação social e progresso científico e tecnológico com vistas a corrigir desigualdades e promover o bem comum construindo uma sociedade mais justa e fraterna (Aval075)

Conforme o seu PDI, a proposta pedagógica da Universidade Alfa está voltada para a “realidade social e profissional, local e regional” (Aval077) nas quais a Universidade Alfa está inserida. Esta busca pela transformação da realidade local também é descrita pelos gestores, que descrevem a universidade como sendo “capaz de transformar a comunidade onde está inserida” (Aval004). Diversos gestores descrevem que a função da universidade é transformar a realidade na qual está inserida, como evidencia a fala a seguir:

Eu acho que uma universidade só existe se ela é capaz de através das suas ações transformar a sociedade onde está. (...) . Ela só se justifica se ela traz ganhos. Ela só se justifica se ela é capaz de modificar a realidade. (...) estou falando em questões de formação mesmo. As grandes instituições do mundo,

as que se tornaram grande, elas se tornaram grande porque elas conseguiram transformar onde elas estavam inseridas. Elas conseguiram enxergar a necessidade e essa necessidade ser transformada, ser questionada através de pesquisa e essa pesquisa ser aplicada através da qualificação para o ensino (Aval007)

Esta transformação da realidade ocorre tanto pela formação de profissionais habilitados, como também pelo tripé extensão, pesquisa e ensino.

nós entendemos que o mais importante é extensão universitária, que seja capaz de enxergar a sociedade. A pesquisa, que seja capaz de encontrar respostas para estas situações e essa pesquisa capaz de qualificar o ensino que seja capaz de alimentar uma intenção na ação social transformadora. (Aval007)

O papel de transformação da realidade local ocorre tanto pela inserção de uma instituição de ensino da mantenedora, como pela criação de um polo para oferta de cursos no EAD. Os gestores relatam a relevância dos polos de ensino em regiões mais isoladas, onde a Universidade Alfa é a única possibilidade de formação no local, que ajuda e elevar os níveis de formação em ensino superior da comunidade local (Aval035). O processo de expansão para o Norte do país com a criação de novas unidades educacionais evidencia que a decisão dos gestores utilizou como referência no processo decisório elementos relacionados a legitimidade da lógica de comunidade.

Ao serem questionados sobre os valores da instituição os gestores iniciaram falando da confessionalidade, ou do resgate da confessionalidade, ressaltando inclusive que esta é uma diretriz “totalmente transversal” (Aval046). A palavra resgate é utilizada pois os gestores reconhecem que “ela ficou obscurecida com o passar dos anos” (Aval049), o que ocorreu principalmente devido ao crescimento acelerado dos anos anteriores dificultou a existência de uma confessionalidade coesa (Aval046), e que esta confessionalidade deva ocorrer de uma forma “mais concreta para que as pessoas que entram, trabalham aqui ou que estudam aqui, sintam isso” (Aval022). Estes relatos evidenciam que durante um período os principais valores e propósitos estavam mais relacionados com a lógica de mercado. Um exemplo é a criação de unidades de negócio e expansão da atuação para áreas não diretamente relacionadas com o ensino

Além da formação humanizada também estão presentes valores do pensamento liberal e empreendedor que são as bases da economia moderna (Aval047). Assim, a organização do ambiente de pesquisa da Universidade Alfa

procura estar relacionado a um ambiente de pesquisa aplicada, para que esteja associada ao perfil empreendedor relacionado a confessionalidade e que diferencia a Universidade Alfa de outras universidades (Aval045). Portanto, no atributo principais valores e propósitos, também está presente o hibridismo de lógicas institucionais, com predomínio atual da presença da lógica de comunidade.

Em relação ao atributo forças, um dos principais elementos destacado pelos entrevistados é a qualidade de ensino. Esta é identificada pelos gestores ao analisar as escolhas dos alunos, em especial os “casos de alunos que vão e depois voltam porque viram que [a outra instituição] não era [de qualidade]” (Aval026). Também são acompanhados os indicadores produzidos pelo MEC para avaliar a qualidade de ensino, especialmente o CPC. Um dos gestores afirma que “hoje, 75% dos cursos tem notas quatro e cinco. Isso é muito alto. Uma média muito alta. Isso custa muito. Isto custa muito. Porque cursos quatro e cursos cinco são cursos caros.” (Aval040). Ressalta-se que no relatório do IGC de 2014 o índice de cursos da Universidade Alfa com CPC 4 ou 5 foi de 45,6%, número significativo, mas inferior ao informado pelo gestor. A busca pelo ensino de qualidade como elemento de força para a organização se relacionada com a lógica de comunidade.

No novo texto de definição de visão institucional ocorreu a alteração do indicador da qualidade de ensino, que deixou de ser “índices máximos” para “índices elevados”. Este ajuste pode ter ocorrido devido a grande dificuldade em alcançar o conceito máximo no CPC produzido pelo MEC. Do total de cursos brasileiros avaliados no triênio 2012-2014, apenas 2,1% receberam o conceito 5, 28,3% receberam CPC na faixa 4 e outros 55,4% receberam o conceito 3, que é considerado satisfatório. Até mesmo a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que é a universidade com o IGC mais elevado, teve apenas dois dos seus 43 cursos (4,7%) avaliados com conceito 5 e 46,5% avaliados com CPC 4. Estes dados demonstram que, apesar de retirar a palavra “índices máximos”, a busca por “índices elevados” permanece como um guia desafiador. Conforme dados divulgados no IGC de 2014 a Universidade Alfa possui um curso (0,8%) com a nota máxima no CPC, 44,8% dos cursos possuem CPC 4, 49,6% conceito 3, 4% conceito 2 e um curso (0,8%) conceito 1. O percentual de cursos com conceito 4 e 5 é semelhante ao da Unicamp, porém pelo fato do conceito IGC ser feito a partir da média ponderada de número de matriculados por curso, a Universidade Alfa recebe um conceito menor, pois os cursos com conceito baixo possuem elevado número de alunos. Este fato faz com que o uso do IGC como

indicador de qualidade seja contestado pela organização. Ao ser questionado sobre como a Universidade reage ao fato do IGC ter sido reduzido de 4 para 3, a resposta foi: “Eu vou te fazer a pergunta. Como se calcula o IGC?” (Aval011). A apresentou a análise do relatório do CPC absoluto, no qual a instituição afirma que “todos os nossos cursos tiveram crescimento” (Aval011). Porém, os três cursos com mais matrículas (dois com conceito 3 e um com conceito 2) representam 42,6% do IGC da instituição. Estes três cursos são ofertados no EAD e evidencia que a qualidade ofertada nos cursos presenciais e EAD pela instituição ainda são distintos. A existência de cursos de baixa qualidade com oferta massificada aponta a presença da lógica de mercado.

O PDI ressalta que a Universidade Alfa “assume que seu principal desafio é ser comprometida, inovadora e eficaz na aprendizagem” (Aval064), e considera que para atingir este objetivo é necessário: a) inovar a gestão da aprendizagem; b) comprometer-se com o êxito do aluno; c) atender às expectativas e necessidades das organizações e comunidade; d) promover ambiente de aprendizagem inovador e eficaz (Aval064). O incentivo a promoção de um ambiente de aprendizagem inovador e eficaz resultou no desenvolvimento da proposta de “ensino híbrido” que está sendo desenvolvida ao longo do ano de 2015, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas institucionais e possibilitar que a modalidade de ensino presencial se aproprie dos benefícios do EAD. O desenvolvimento desta proposta pode atender tanto uma lógica de comunidade ao reforçar os elementos do ensino de qualidade, como a lógica de mercado ao possibilitar a eficiência na gestão dos recursos empregados no processo de aprendizagem e possibilitar a redução de custos inerente à adoção de tecnologias e criação de sinergia entre os cursos e as disciplinas.

Ressalta-se que apesar do hibridismo existente das lógicas na organização, o período de grande expansão da Universidade Alfa foi marcado pela ineficiência em gestão, enquanto que na lógica de mercado um dos atributos de força é justamente a eficiência em gestão. Existia uma presença constante de consultorias que auxiliavam na elaboração de diagnósticos (como o Plano Situacional) e na elaboração do planejamento estratégico organizacional, base dos PDIs. Porém, este conhecimento técnico de gestão não se reproduzia nas práticas cotidianas. Atualmente, a mantenedora da Universidade Alfa tem enfatizado a importância em desenvolver um modelo de governança e gestão eficiente, buscando desenvolver um elemento de força da lógica de mercado.

A qualidade de ensino também depende do relacionamento entre professor e aluno. “A Universidade Alfa tem na sua essência e na sua história também a relação aluno professor muito próxima. Uma relação que facilita a qualificação do ensino também. Então esse tratamento humanizado do processo pedagógico que sempre foi característica dela” (Aval005). Os gestores consideram que um dos elementos considerados pelos alunos na escolha da instituição é a qualidade do ensino e essa proximidade com o professor (Aval005). Estes dados evidenciam a presença da lógica de comunidade no atributo força.

No atributo fonte de financiamento existe um hibridismo de lógicas que está presente nas IES brasileiras, conforme descrito no capítulo sobre as lógicas institucionais presentes no campo da educação superior brasileira. A Universidade Alfa depende da captação de alunos pagantes para a sua sustentabilidade financeira, relacionado com a lógica de mercado. O período antecedente da crise de 2009 é marcado pela redução do número de matriculados em cursos presenciais, indício que aponta para a redução do faturamento da Universidade e consequente dificuldade para manutenção do equilíbrio econômico financeiro. Em relação aos alunos pagantes também existe o desafio de redução dos níveis de inadimplência e da evasão de estudantes.

Por ser uma IES privada sem fins lucrativos, a Universidade Alfa recebeu o título de filantrópica, o qual lhe possibilita abater impostos em troca de bolsas de estudo. Além da filantropia, a Universidade também aderiu ao PROIES e trocou uma parte da sua dívida tributária por bolsas de estudo, ofertando um benefício social que auxilia no desenvolvimento da comunidade local. Assim, uma segunda fonte de financiamento é a renúncia fiscal do governo federal, relacionada com a lógica de comunidade.

Para analisar o atributo sobre os pressupostos de como alcançar o sucesso, as diversas práticas e falas foram agrupadas em três temas: eficiência em gestão e equilíbrio financeiro; qualidade de ensino; captação de novos alunos.

O primeiro grupo reflete a mudança institucional recente e a reorganização da relação entre mantenedora e mantida. Ao longo do ano de 2013 foi elaborado o seminário de planejamento estratégico das diversas unidades de ensino da mantenedora e um dos eixos estratégicos de atuação definido foi ao equilíbrio econômico-financeiro. A elaboração do aditivo ao PDI no ano de 2013 contou com “a representação das unidades no momento que das reuniões, a gente fez documentos,

textos disso tudo, por exemplo, dos pilares que vão compor. Então foi um movimento que aproximou também em busca de profissionalizar assim e criar uma identidade com mais padrão”. (Avala028)

Uma gestora descreveu que no aspecto financeiro a instituição ainda está na UTI, com balão de oxigênio (Ager142). Ocorreram melhorias neste aspecto nos últimos anos, mas ainda é uma preocupação constante manter a saúde financeira da instituição, pagar as elevadas dívidas e garantir recursos para investimentos na renovação do patrimônio da organização.

Ao elaborar o planejamento estratégico no ano de 2013, a mantenedora definiu alvos a serem perseguidos e tem adotado ferramentas de gestão consolidadas em outros setores como a gestão por indicadores e por projetos. Estas práticas são comuns em organizações que atuam no mercado, evidenciando a importância de práticas de gestão alinhadas com a lógica de mercado. A perseguição do equilíbrio econômico financeiro está baseada na disseminação pela mantenedora de conhecimentos de gestão entre as diversas mantidas. A disseminação do conhecimento de gestão pela organização tem ocorrido, como evidencia o fato de gestores da área acadêmica descreverem a utilização do “*Project Canvas*” para elaborar o projeto de renovação pedagógica, a AlfaVirtual.

A melhoria dos processos de gestão também está alicerçada no engajamento voluntário dos colaboradores para atuarem em prol da organização. Este engajamento ocorre pela pró-atividade dos colaboradores que buscam solucionar problemas identificados na organização relacionados ao seu setor, como pela disponibilização para atuar em novas áreas nas quais considera que suas competências são necessárias. Uma entrevistada relatou que no período de maior crise já estava a alguns anos atuando como professora da instituição e sempre que vinha atuar como professora percebia que o “caldeirão estava fervendo” e que “a casa estava indo mal”. Percebia que tinha as competências para ajudar a solucionar os problemas pelos quais a organização passava e resolveu se colocar a disposição para atuar nesta área da organização, conforme relato a seguir

me ofereci para vir trabalhar no (setor X), quando vi que esses assumiram, peguei meu currículo, vim, disse ‘eu tenho essa e essa experiência, eu gostaria de contribuir’. Foi assim que eu vim parar aqui, não foi uma indicação, nenhum convite, nada, eu vi o que estava acontecendo, vi quem é que veio e o que estavam fazendo, vim ali, apresentei, quando as pessoas viram que eu podia fazer o que eu achava que eu podia fazer mesmo, então foi uma mutua contratação. (Aval052)

Conforme resumo desta gestora “eu me auto recrutei e tem várias pessoas que se auto recrutaram (...), então está cheio de soldado se auto recrutando” (Aval053).

O segundo grupo de ações está relacionado com a qualidade de ensino. No momento que a nova reitoria da Universidade Alfa assumiu, ela precisou regularizar o credenciamento de inúmeros cursos junto ao MEC. Um dos gestores descreveu que nos últimos anos 140 dos 250 cursos receberam visitas de avaliação para renovação do reconhecimento do curso. A melhoria da qualidade do ensino também passa pela reorganização dos processos de seleção de docentes, para que este processo possibilite alinhar o professor com os objetivos institucionais da Universidade Alfa. Estas diversas ações remetem à lógica de comunidade. Todavia, ao definir os eixos estratégicos a Universidade sinalizou que busca “encantar o aluno”, evidenciando a presença de uma lógica de mercado ao utilizar um direcionamento comum em organizações de serviços usualmente descrito como “encantar o cliente”.

Por fim, a sustentabilidade econômica financeira da instituição depende da captação de novos alunos pagantes e bolsistas, que auxiliam a quitar a dívida tributária. Para a captação de alunos estão sendo desenvolvidos novos cursos presenciais e EAD e cadastrados novos polos. A situação econômica da instituição inviabiliza a oferta de novos cursos que demandem elevados investimentos, tais como os de engenharia. Assim, a oferta de novos cursos está alinhada com a lógica de mercado. Porém, a necessidade da oferta de elevado número de bolsas possibilita que cursos com menor procura de alunos pagantes, como as licenciaturas, viabilizem as suas turmas com elevada proporção de alunos bolsistas. A oferta de cursos com menor demanda, mas de elevado impacto social como as licenciaturas se alinha com a lógica de comunidade.

No atributo dos pressupostos onde focar existe uma clareza no discurso e na ação atual de que a Universidade Alfa deve manter atividades apenas na área de ensino, sem atuar em outros setores. Após o descontrole financeiro que resultou em elevadas dívidas, os gestores entendem que a Universidade não deve se aventurar em outros negócios. No discurso está presente a percepção de que a Universidade deve atuar ativamente na extensão. Também existe a preocupação com a renovação do processo pedagógico, tanto do ensino presencial quanto EAD. Estes enfoques estão alinhados com a lógica de comunidade.

No aditivo do PDI, elaborado em 2013, a Universidade descreveu focos para atuar em busca da melhoria e aperfeiçoamento sistemáticos que devem considerar: a) consolidação de um projeto institucional compartilhado e eficiente; b) reforço permanente à sua identidade institucional; c) estabelecimento de um plano de ação viável para a gestão de aspectos financeiros; d) consolidação de uma cultura organizacional compartilhada e eficiente; e) estabelecimento de um plano de atualização e otimização da infraestrutura; f) estabelecimento de ações de motivação para o corpo docente e técnico-administrativo (Ager179). Estes focos de atuação enfatizam elementos alinhados com as duas lógicas institucionais presentes na organização, comunidade e mercado. Também existe uma ênfase em focar na melhoria da eficiência da gestão da IES, ressaltando a presença da lógica de mercado.

Em suma, a análise dos diversos atributos das lógicas institucionais evidencia que a Universidade Alfa é uma organização híbrida, na qual as lógicas de comunidade e de mercado estão presentes, por vezes mais intensa em uma delas e por vezes em outra. O QUADRO 21 descreve algumas das principais práticas relacionadas a cada uma das lógicas institucionais presentes na Universidade Alfa, considerando sua historicidade.

QUADRO 21. ATRIBUTOS DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS PRESENTES NA UNIVERSIDADE ALFA

continua

| | Atributos | Lógica Comunidade | Lógica Mercado |
|---------------------------|---|--|---|
| Base da norma | <i>Critério de pertencimento</i> | IES privada, sem fins lucrativos | Expansão para negócios em outros setores |
| | <i>Legitimidade</i> | Ensino como formação profissional, transformação da realidade local | Criação de Unidade de Negócio EAD. Terceirização do processo pedagógico EAD. |
| | <i>Estrutura de autoridade</i> | Pós-2013 - maior controle da mantenedora | Pré-2009 - decisão centralizada na Reitoria |
| Base da estratégia | <i>Identidade</i> | IES pública não estatal; atuação para o desenvolvimento local; educação profissionalizante; elevado número de bolsas; expansão do ensino em regiões carentes | Expansão da oferta de ensino superior em regiões com baixa oferta; transformar realidade local; terceirização do EAD para parceiras |
| | <i>Principais valores e propósitos</i> | Formação profissional, desenvolvimento regional, ênfase em extensão, Ensino para pessoas de baixa renda (créditos), formação profissional | Expansão acelerada EAD, foco ensino |
| | <i>Forças</i> | Tradição, ensino de qualidade, marca; Reorganização da IES baseada nos recursos humanos, falta de capital para investimento | Reorganização da gestão. Planejamento estratégico, gestão por projetos, gestão por indicadores |
| | <i>Principais fontes de financiamento</i> | Bolsas da IES (filantropia) e bolsa do governo | Mensalidades dos alunos |

QUADRO 22. ATRIBUTOS DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS PRESENTES NA UNIVERSIDADE ALFA

| | | | conclusão |
|------------------------|--|--|---|
| Base da atenção | <i>Pressuposto - como alcançar o sucesso</i> | Equilíbrio financeiro, qualidade de ensino, ampliar número de alunos | Busca pelo equilíbrio financeiro, encantar o aluno (ensino e serviço), ampliação do número de alunos, EAD |
| | <i>Pressuposto - onde focar</i> | Destacar a confessionalidade; inovações pedagógicas, ensino e extensão | Alcançar equilíbrio econômico-financeiro; encantar o aluno; eficiência em gestão, |

FONTE: O autor (2016)

Após analisar as lógicas institucionais presentes na Universidade Alfa, analisou-se a relação de eventuais mudanças da predominância destas lógicas com as mudanças que ocorreram no campo da educação superior brasileira.

Após a sua constituição como universidade a IES viveu um período de forte expansão no número de cursos e alunos, na criação de novos campi e de novas IES nas regiões Norte e Centro Oeste. Este processo foi orientado pelas duas lógicas presentes na Universidade Alfa. Por um lado, a lógica de comunidade indicava locais nos quais a IES poderia auxiliar para transformar a realidade local, instalando-se em regiões até então pouco desenvolvidas, nos quais a presença da IES poderia auxiliar no desenvolvimento local. Por outro lado, apesar de serem criadas novas unidades o planejamento e controle continuavam a cargo da reitoria da Universidade Alfa, ainda que a IES fosse formalmente independente. A expansão da oferta de ensino superior também se confunde com a expansão da atuação da Universidade Alfa para negócios não afins com a área educacional, como o setor de saúde, esportes, comunicação, industrial e imobiliário. Isto evidencia que a expansão de ensino também era orientada por uma lógica de retorno financeiro.

Neste período, década de 1990 e início dos anos 2000, ocorreu um grande crescimento de matrículas no ensino superior brasileiro, especialmente no setor privado. No início do processo ainda existia uma demanda reprimida, fazendo com que as IES tivessem facilidade para captar alunos e sustentar a sua expansão. No campo da educação superior cresce a presença da lógica de mercado e da competitividade entre as organizações. Neste período a Universidade Alfa se beneficiou da presença de atributos da lógica de mercado, tomando decisões que possibilitaram a renovação dos seus recursos organizacionais e a sua expansão.

O alinhamento com a lógica de mercado ocorreu de maneira parcial, visto que até os anos recentes (após-2013) a Universidade Alfa não havia focado a sua base de atenção na eficiência na gestão. Todavia, com o crescimento da presença de

atributos da lógica de mercado e a participação em diversos negócios, atuando como uma *holding*, a Universidade Alfa enfraquece sua identidade relacionada à lógica de comunidade, focada no ensino profissionalizante e auxílio no desenvolvimento local. Ainda que sempre manteve um corpo docente qualificado a ênfase na qualidade de ensino é reduzida, especialmente com o não reinvestimento de recursos da educação na melhoria dos processos pedagógicos e instalações físicas do ensino. Os dados do número de ingressantes da Universidade Alfa evidenciam que até o ano de 2002 ocorreu um crescimento constante do número de alunos ingressantes nos cursos presenciais, sendo que a partir desta data até o ano de 2006 o número de alunos ficou estagnado.

Entre os anos de 2007 e 2009 ocorre uma forte redução do número de ingressantes em cursos presenciais, sendo que no ano de 2009 ocorreu o ingresso de apenas 30% do total de alunos que ingressaram em 2002. Estes dados evidenciam que a IES não conseguiu reagir rapidamente ao acirramento concorrencial que ocorreu no campo da educação superior no início dos anos 2000. A redução na captação de aluno e a baixa eficiência na gestão resultaram na crise que culminou com a renúncia da reitoria no ano de 2009.

Entre os anos de 2009 e 2012 o foco principal da Universidade Alfa era sobreviver. Como estratégia de sobrevivência ela focou sua atuação apenas no ensino, desfazendo-se dos diversos negócios nos quais atuava para quitar as suas dívidas. Quando assumiu a gestão a nova reitoria falava em focar a atuação no ensino e na saúde, porém ao identificar os graves problemas financeiros da unidade de negócios da saúde o foco foi mantido apenas na área de ensino. Ao manter este foco no ensino foi reafirmada a lógica de comunidade e passou a ser incluído no discurso dos gestores que a Universidade Alfa é uma “IES pública não estatal”, com oferta de elevado número de bolsas e atuação na formação profissional e no desenvolvimento local. O período mais turbulento é encerrado em 2013, com a adesão ao PROIES no final de 2012 e a obtenção de um ano de moratória do pagamento da dívida tributária. Em 2013 a Universidade Alfa volta a ter resultado financeiro positivo.

Todavia, neste período existe um acirramento ainda maior do aspecto concorrencial no campo da educação superior, com o aumento da oferta de vagas, nas modalidades presenciais e EAD. Para conseguir sobreviver neste ambiente a Universidade Alfa percebe que além de reforçar a sua identidade comunitária é preciso também focar na eficiência em gestão, pressuposto relacionado à lógica de

comunidade. Com este objetivo é realizado ao longo de 2013 o seminário de planejamento estratégico para elaboração do aditivo ao PDI para o período de 2013 a 2016. Também começam a ser inseridos pela mantenedora uma série de ferramentas de gestão, tais como *Balanced Scorecard* e Gestão de Projetos. O foco na eficiência é um atributo da lógica de mercado.

Em um campo marcado pela elevada concorrência, no qual existe um mercado de oferta (excesso de vagas), as IES comunitárias veem-se impelidas a melhorar a sua eficiência de gestão para garantir a sua sobrevivência e competitividade. Atualmente a Universidade Alfa busca conciliar as lógicas de mercado e de comunidade, evidenciando seu perfil híbrido. A lógica de comunidade é a base para a sua identidade, valores e propósitos e também foco em como alcançar sucesso. A lógica de mercado orienta o foco na eficiência em gestão e na forma de se relacionar com o aluno que passa a ser tratado cada vez mais como cliente. Um grande desafio para a Universidade Alfa é que além de atuar em um campo com elevada competitividade ela também carrega o passivo tributário que precisa ser quitado ao longo de 15 anos com a oferta de ensino superior gratuito para os alunos bolsistas do PROIES.

A seguir são descritos três eventos críticos, que envolveram a renovação de recursos organizacionais, os quais serão explorados na análise do processo das capacidades dinâmicas e da relação desta com a interpretação e as lógicas institucionais.

5.2 INTERPRETAÇÃO E CAPACIDADES NOS EVENTOS CRÍTICOS NA UNIVERSIDADE ALFA

Nesta seção são descritos alguns dos eventos que ocorreram na Universidade Alfa nos últimos anos. Estes eventos foram destacados por envolverem a reconfiguração de recursos e, portanto, possibilitar a análise dos processos relacionados às capacidades dinâmicas. São descritos três principais eventos e as mudanças relacionadas ao EAD, a proposição e adesão ao PROIES e a renovação da proposta pedagógica da instituição. Ao longo da descrição dos eventos são identificados como ocorreu a interpretação pelos gestores das mudanças no campo e quais lógicas institucionais orientaram este processo. Nesta seção também está

integrada a análise das atividades de monitoramento do ambiente (*sense*), apropriação de oportunidades (*seize*) e reconfiguração de recursos.

No início da descrição e análise de cada evento será apresentada a figura baseada no modelo do processo das capacidades dinâmicas apresentado ao final do referencial teórico, onde são apresentadas as mudanças ambientais, atividades realizadas pela organização e recursos reconfigurados. A apresentação do modelo no início da análise visa auxiliar a compreensão do desenrolar do evento analisado.

5.2.1 O ensino a distância

A descrição dos eventos relacionados ao ensino em EAD na Universidade Alfa inicia no período de criação do núcleo de educação a distância em 2000 e se estende até os debates e desafios atuais. A FIGURA 35 apresenta o modelo do processo das capacidades dinâmicas relacionadas a oferta de EAD na Universidade Alfa e será utilizada para a orientação da análise das ações relacionadas ao EAD.

Conforme descrito no capítulo de análise das mudanças do campo da educação superior brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) trouxe mudanças significativas para o ensino superior brasileiro, dentre as quais se destaca o incentivo ao desenvolvimento de programas de ensino em EAD. No ano de 1998 ocorreu a primeira proposta de regulação do EAD, pela publicação do Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Este decreto, afirmava que:

Artigo 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por **instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim**, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 2º O credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Além das mudanças da legislação, a Universidade também descreveu outras mudanças ambientais identificadas no período, conforme relato a seguir:

Isso se deve ao fato de viver-se uma época em que as exigências de qualificação e de aperfeiçoamento são universais e mobilizam as pessoas a buscarem alternativas que lhes viabilizem trabalhar, estudar e dar conta de todos os demais envolvimento do dia-a-dia. Era esse o cenário, em 2000,

quando a Universidade Alfa instituiu suas metas para a educação a distância e para a ampliação da incorporação tecnológica ao ensino presencial. Assim, com a decisão de avançar sempre e com os firmes passos se dedicou a construção paulatina de independência tecnológica e de condições que revestiram de excelência os serviços oferecidos. (AEaD174)

Os gestores descreveram que a Universidade Alfa sempre teve em seu DNA fazer o que estivesse no campo do futuro (Aead075). A oportunidade de iniciar a atuação no EAD foi interpretada como uma alternativa de construir este futuro. Assim, a Universidade Alfa descrevia em seu documento situacional, elaborado no ano de 2001, que um dos objetivos da instituição era “desenvolver a educação a distância” (AEaD002). Antes deste documento, em março de 2000, já havia sido criado pela Universidade “Centro de Educação a Distância” (AEaD001), que foi constituído como uma “unidade de negócio” (AEaD003). A atividade 1, na FIGURA 35, representa a atividade de observar as mudanças no campo organizacional (alteração da LDB, Portaria 301, Decreto 2.494, demanda por formação continuada e tecnologia de transmissão por satélite). Ao identificar estas mudanças ambientais, o comportamento de ‘representação’ da Universidade Alfa, descrito por Daft e Weick (1984), levou ao início do processo de experimentação para desenvolver uma proposta de oferta de EAD.

O projeto de EAD desenvolvido estava estruturado na transmissão via satélite (AEaD003), com o objetivo de ampliar os cursos para todos os campi da Universidade e IES localizadas na região Norte, que eram da mesma mantenedora (AEaD005). Inicialmente seriam implantados dois núcleos (locais) de EAD, um em uma capital da Região Norte e outro em um dos campi no interior do estado sede da Universidade (AEaD005).

Face a interpretação sobre o que vinha ocorrendo no setor e no ambiente em geral, também foi interpretada a possibilidade de expansão do negócio, pois a “estrutura técnica permite a instalação de salas de recepção em qualquer lugar e a qualquer distância do estúdio gerador” (AEaD014). Outras alternativas compartilhadas pela gestão eram a criação de universidades corporativas ou desenvolvimento de convênios. Neste período é evidente que os gestores interpretam o ambiente e agem buscando a constante inovação, conforme ressaltado por uma entrevistada:

a Alfa sempre foi uma instituição muito pioneira em todos os aspectos. Sempre teve em seu DNA aquela questão de ser a primeira a fazer o que estivesse no campo de futuro, inclusive o slogan lá no início era "Alfa, onde o futuro já começou". Este era o slogan da instituição, então a todo e qualquer

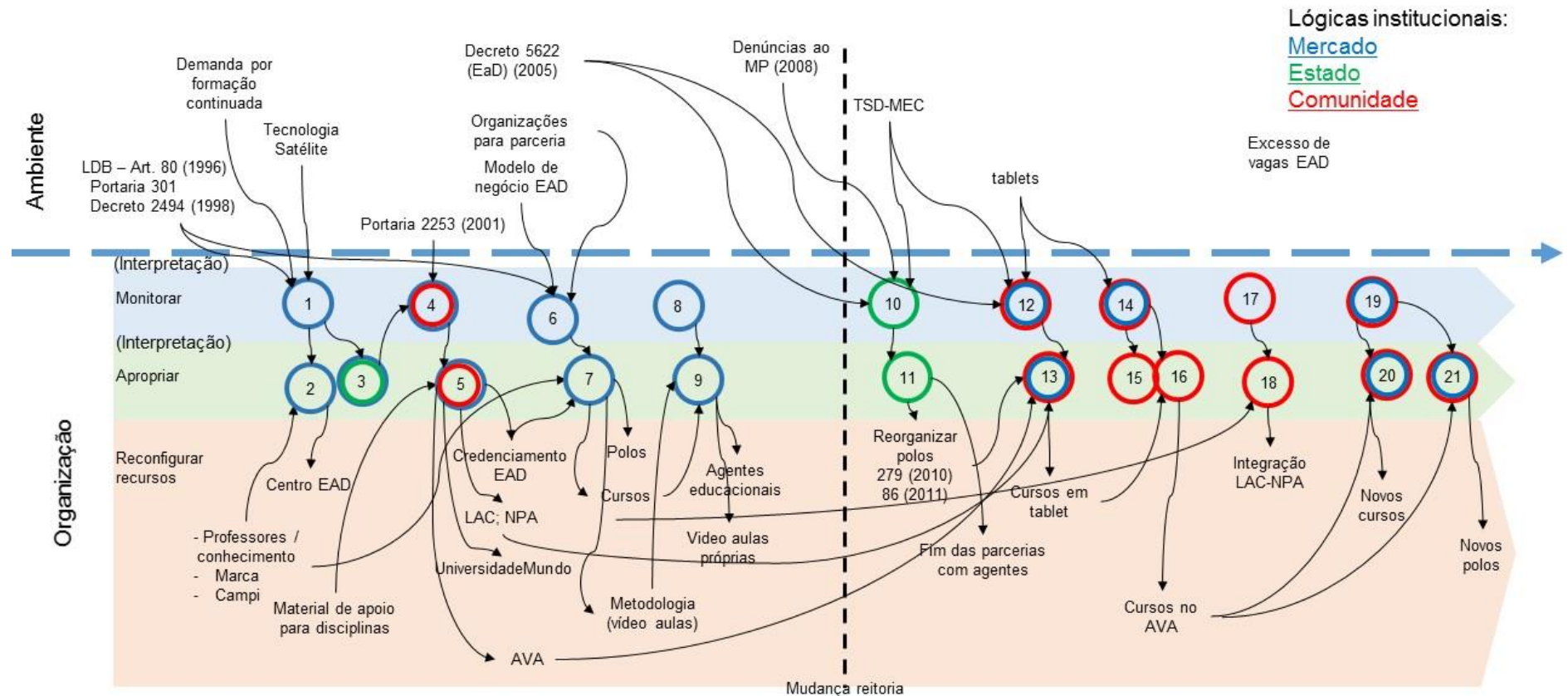
aspecto nesta perspectiva de inovar, de investir nas questões novas que viessem no mercado da educação, e para a parte da educação. (AEaD075)

Para desenvolver o projeto de EAD a universidade identificou recursos já existentes na organização (professores, conhecimento, marca, *campi*), conforme expresso na atividade 2 da FIGURA 35. Como consequência ocorreu a reconfiguração dos recursos organizacionais com a criação do Centro EAD, um recurso tangível. (MILLS, et al., 2002).

Na FIGURA 35 são apresentadas as atividades e recursos reconfigurados no Evento do EAD. Nesta é apresentada uma seta azul pontilhada que separa o campo organizacional da organização. A opção pela seta pontilhada visa retratar a relação fluída entre o campo e a organização. No campo organizacional são descritos os eventos que ocorreram relacionados ao tópico de análise. Nem todos os eventos descritos foram interpretados pelos gestores da organização.

Na parte relacionada a organização estão os grupos de atividades de monitorar, apropriar e reconfigurar definidos por Teece (2007), bem como microfundamentos das capacidades dinâmicas. Estas atividades são destacadas por três linhas coloridas sobre as quais são descritas as atividades relacionadas a cada um dos grupos de atividades das capacidades dinâmicas, que possibilitou a renovação dos recursos organizacionais. A palavra interpretação está escrita na separação entre o ambiente e a organização para reforçar a importância deste processo para as atividades de monitoramento. (DAFT; WEICK, 1984). A interpretação descrita entre as linhas de monitorar e apropriar está relacionada com a correspondência entre a oportunidade identificada no processo de monitoração e os recursos organizacionais já existentes que possibilitam a organização iniciar o processo de reconfiguração destes para gerar um novo produto ou serviço alinhado com a oportunidade monitorada. (EGGERS; KAPLAN, 2013). A lógica institucional (ou as lógicas institucionais) que está presente na organização orienta o processo de interpretação. As cores externas e internas dos círculos que representam as atividades indicam a lógica institucional que orientou este processo. A cor azul representa a lógica de mercado, a cor verde a lógica de estado e a vermelha a lógica de comunidade. Nos casos em que a ação foi orientada por duas lógicas institucionais o contorno do círculo é apresentado na cor de uma e a parte interna na cor de outra.

FIGURA 35 – MUDANÇAS NO AMBIENTE E NA ORGANIZAÇÃO NO EVENTO DA OFERTA DE EAD



FONTE: O autor (2016) **Nota:** 1: Oportunidade de ofertar EAD; 2: Estruturas organizacionais; 3: Projeto de credenciamento (negado); 4: Aprender - Disciplinas em EAD; 5: Projeto credenciamento; 6: Desenvolver parceria para oferta de cursos EAD; 7: Modelo de negócio com parceria; 8: Aprendizagem – falta acompanhamento pedagógico/controlado (2007); 9: Novo modelo de negócios (agentes/ produção própria de material); 10: Cumprir exigências TAC; 11: Modelo negócio: assumir gestão EaD/ Fim das parcerias; 12: Recredenciamento EaD/tablets; 13: Solução cliente/ requisitos legais; 14: Tablet desatualiza rapidamente / AVA em funcionamento; 15: Pró-Reitoria Acadêmica (EaD + Presencial) – Reorganização; 16: Metodologia AVA – Maior qualidade ensino; 17: Produção material fragmentada; 18: Nova estrutura organizacional – LAC integrado; 19: Oportunidade de expansão; 20: Novos cursos; 21: Novos polos

O pedido de credenciamento do projeto inicial de EAD elaborado pela Universidade Alfa (atividade 3 da FIGURA 35) não foi aceito pelo Ministério da Educação, o qual apontou requisitos que deveriam ser atendidos para que a Universidade pudesse implementar esta modalidade de ensino (AEaD004). Assim, a tentativa de apropriação desta oportunidade não resultou na renovação esperada do credenciamento.

As três primeiras atividades descritas no modelo foram orientadas principalmente pela lógica de mercado, pois buscavam a massificação da oferta e a formação em larga escala. A posterior criação do centro EAD como uma unidade de negócio isolada possibilitou a intensificação da presença da lógica de mercado nas atividades relacionadas ao EAD, reduzindo a influência da lógica de comunidade (predominante no ensino presencial) sobre as atividades do EAD.

A negativa do credenciamento evidencia a importância da atuação do Estado como agente regulador do ensino superior brasileiro, impondo limites para a atuação das IES, e a presença da lógica de estado neste campo. Ao receber a negativa do credenciamento, a Universidade não desistiu do seu projeto de EAD, e optou por reorganizá-lo, construindo uma nova proposta para o credenciamento para oferta de EAD. A equipe que atuava no Centro de Educação a Distância foi reorganizada com a integração de novas pessoas para desenvolver um novo projeto de credenciamento, resultando na reconfiguração de recursos humanos (AEaD004).

A construção do projeto utilizou-se dos apontamentos realizados pelo MEC na proposta anterior. A nova proposta construída pelo Centro de EAD da Universidade Alfa tinha como objetivo obter o credenciamento para a oferta de disciplinas de cursos presenciais no EAD. Estava alicerçada na Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que possibilitava a inserção de disciplinas com o método não presencial nos cursos superiores já reconhecidos (AEaD024), apresentada na análise do setor. A identificação da publicação desta nova portaria é representada na FIGURA 35 pela atividade 4.

Uma vez interpretada a oportunidade criada pela publicação da portaria a universidade, a universidade identificou uma correspondência com os materiais de apoio já desenvolvidos por algumas disciplinas de cursos presenciais, especialmente de direito e medicina (Aead026). Estes materiais foram utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento das disciplinas a serem ofertadas no EAD, ou seja, os recursos de conhecimento baseados na experiência anterior foram mobilizados nesta

nova fase. A correspondência entre a oportunidade e os recursos organizacionais anteriormente citados (EGGERS; KAPLAN, 2013) é representada pela atividade 5 na FIGURA 35.

As atividades 4 e 5 da FIGURA 35 são influenciadas pelas lógicas de mercado e comunidade. A utilização de uma nova tecnologia pedagógica inovadora tinha como elemento justificador a qualidade de ensino e a oferta de outras possibilidades de formação para o aluno com tempo escasso (elementos da lógica de comunidade). Todavia esta atividade também impactava na redução dos custos da oferta e na possibilidade de formação em larga escala ao produzir uma única disciplina para diversos cursos (elementos da lógica de mercado).

Uma das entrevistadas ressalta o pioneirismo da Universidade (AEaD025) em ofertar disciplinas no EAD. Ao desenvolverem a proposta de disciplinas os gestores perceberam os avanços da tecnologia de internet e desenvolveram uma metodologia mais voltada para o uso da internet e de ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (Aead007). O AVA pode ser classificado como um recurso tangível de sistemas e procedimentos, que foi criado para esta atividade, e intangível pela dimensão do conhecimento que requer tanto para sua operacionalização quanto para seu uso na docência. Foi identificado pelos atores a necessidade de organizar a oferta das disciplinas no EAD, assim, a Universidade criou o ‘UniversidadeMundo’, núcleo integrado por nove pessoas de diferentes áreas (AEaD008). Portanto, recursos humanos foram mobilizados para esta ação.

Uma das atribuições do ‘UniversidadeMundo’ era “desenvolver, em parceria com outros Centros, cursos que utilizem metodologia de ensino a distância” (AEaD019). O núcleo também era responsável por “coordenar a elaboração e produção do material instrucional dos cursos” (AEaD019), atividades que eram desenvolvidas por: a) uma oficina de produção de material informatizado para EAD, composta por pessoas de diferentes áreas (AEaD012); b) centro de produção audiovisual, responsável pela produção dos vídeos (AEaD013). A oficina de produção de material foi o embrião do laboratório de criação (AEaD030), que continua tendo um papel relevante no EAD da Universidade até os dias atuais. O laboratório de criação é um importante recurso intangível de conhecimento e da Universidade Alfa, e tangível pela sua estrutura física.

Para ofertar as disciplinas no EAD, a universidade precisava de um AVA. A opção inicial da universidade foi contratar um sistema AVA, um recurso já disponível no mercado (AEaD018). Assim,

Em janeiro de 2003, foi firmada parceria técnica, científica e comercial com uma das maiores empresas de e-learning do país, desenvolvedora e proprietária de uma Plataforma LMS (Learning Management System), que, à época, já atendia milhares de usuários do meio corporativo. Este consórcio oportunizou o compartilhamento de experiências de diferentes competências tecnológicas e pedagógicas. E foi assim, desde o início, participando ativamente da configuração da plataforma segundo as necessidades acadêmicas. (Aead175)

Logo após início da oferta das disciplinas no EAD para os cursos de medicina e direito o uso da metodologia a distância para as disciplinas foi rapidamente disseminada em outros cursos da Universidade (AEaD027). Neste primeiro ano (2003), aproximadamente 2.150 alunos do campus principal se inscreveram em disciplinas que foram ofertadas no EAD (AEaD020). Em relato na entrevista foi informado que “o crescimento das disciplinas foi exponencial, a cada semestre dobrava o número de alunos nas disciplinas em EAD” (AEaD027). Segundo o planejamento expresso no PDI de 2002-2007, as seguintes disciplinas deveriam ser ofertadas no EAD a partir do ano de 2003: Metodologia de Ensino, Metodologia Científica, Cultura Religiosa (Aead165b). No ano de 2013, conforme informações extraídas dos microdados do censo da educação superior, todos os cursos ofertados pela Universidade Alfa ofertavam disciplinas no EAD para os seus alunos. Ou seja, ela expandiu o uso dos recursos de sistemas e procedimentos de um curso com determinados alunos para todos os cursos e alunos.

Uma das ações desenvolvidas pelo centro de criação foi criar um personagem para mediar a interação, o que auxiliou a tornar a aula mais agradável, conforme descrito a seguir:

Na primeira experiência do EAD do Centro de Educação a Distância, já obtiveram bons resultados, e com o passar dos meses aprimorou-se em todos os sentidos o EAD da Universidade. Com a criação do personagem os alunos sentiram as aulas mais agradáveis, o sucesso foi tanto que até brindes com a figura dele é solicitado pelos estudantes e professores.(AEaD021)

As inovações no projeto pedagógico possibilitaram o credenciamento do projeto junto ao MEC e também elogios da equipe de credenciamento pelo “ótimo desempenho do laboratório de criação, atendimento ao aluno, marketing, didático e pedagógico” (AEaD022). Ou seja, diversos recursos organizacionais foram articulados

para conseguir atingir o objetivo de credenciamento da IES e de oferta de disciplinas em EAD. O credenciamento representa a legitimidade dada à IES pelo Estado, atributo relacionado à lógica de estado.

A oferta de disciplinas no EAD encontrou resistências internas, evidenciando que existem barreiras no processo de reconfiguração dos recursos. Um dos desafios encontrados foi que no momento de inserção a modalidade era vista de uma forma preconceituosa.

nas questões de preconceito em relação a modalidade, isso de uma forma geral, tanto para alunos quanto para professores e naquele momento toda a sociedade ainda via como uma modalidade de menor valia, é mais inferior, não tem qualidade, enfim. (AEaD036)

Então teve resistência também internas, inclusive de gestão e isso foi muito forte, foi muito evidente, a gente foi acompanhando isso ao longo do processo, até virem as mudanças e as vezes até as mudanças de pessoas, porque as pessoas realmente eram muito definidas em sua posição de não aceitarem. O corpo docente inclusive resistência declarada de não trabalho nessa modalidade, não vou trabalhar, outros não. (AEaD038)

Estes relatos evidenciam o desafio dos gestores em compartilhar com toda a organização as oportunidades identificadas e as decisões tomadas sobre a reconfiguração dos recursos. Também indicam a relevância de estudos que analisem detalhadamente as interações sociais no processo das capacidades dinâmicas, tema que não é foco de análise nesta tese sendo, portanto, indicado como objeto de pesquisa futura.

As dificuldades iniciais encontradas evidenciam a importância de comunicar com clareza para toda a organização e para os alunos as mudanças que estavam sendo implementadas. Algumas das dificuldades iniciais de adaptação à nova metodologia ocorreram por falhas na comunicação com os alunos.

Por isso também a importância de se deixar claro para o aluno no momento da matrícula e isso no início não era uma coisa muito fácil, porque nem todos da universidade - universidade é muito grande - sabiam com clareza como funcionava as disciplinas na modalidade a distância. (AEaD037)

Para a implementação do EAD na Universidade também foi necessário engajar pessoas e capacitá-las, recursos intangíveis de conhecimento, conforme expresso a seguir:

Foi-se buscando profissionais também que aceitavam os desafios e que visualizavam como uma grande possibilidade de trabalho e de qualidade na educação e que começavam a verificar que isso não é um ensino mais simples, menos qualificado, era um ensino diferente. Então nem todos

conseguiram ver isso, mas os que conseguiram aderiram muito a modalidade e tivemos um grupo grande de professores e profissionais como os que você viu ali, que investiram, que estudaram, que se aprofundaram, que aprimoraram e hoje eles falam com muito orgulho disso (AEaD039)

Para o início da oferta de disciplinas no EAD, a Universidade disponibilizou recursos tangíveis como salas de aula com computadores, impressoras e recursos humanos, os monitores (tutores) para possibilitar que, ao optarem por esta modalidade de ensino, os alunos tivessem acesso aos insumos necessários ao bom aproveitamento do conteúdo. No ano de 2003 a Universidade disponibilizava 455 computadores e 20 impressoras aos alunos na sua unidade sede (AEaD010). Além da infraestrutura física também a Universidade disponibilizava para os alunos uma equipe de apoio pedagógica, formada por monitores que auxiliavam os alunos no acesso aos equipamentos (AEaD2010) e tutores que recomendavam percursos pedagógicos para que os alunos tivessem um bom aproveitamento do estudo (AEaD017), um recurso intangível de sistema pedagógico.

A tutoria é desenvolvida em plantões por professores da disciplina, previamente comunicados aos alunos, (...) No início todos os tutores passaram por cursos de aprimoramento no ensino, utilizando as novas ferramentas para este conceito novo de ensinar (AEaD016)

Neste período, de início da oferta do EAD, também foram ofertados cursos de formação pedagógica, na área de matemática e letras-português, para professores que já possuíam a graduação e necessitavam cursar a licenciatura para poder atuar no ensino (Aead176). A abrangência, em número de alunos, destes cursos foi pequena (AEaD041). O credenciamento da Universidade para a oferta destes cursos no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes das Disciplinas dos Currículos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio foi publicado em março de 2004 (Aead176).

No início de abril de 2006 foi divulgada a Portaria pelo MEC que credenciou a Universidade Alfa para atuação no EAD por três anos (Aead181). Apesar da legislação considerar a necessidade de credenciamento da instituição para atuar no EAD, não existia muita regulamentação para a forma de oferta e números de polos (Aead077). Assim, os gestores compreenderam que a portaria anteriormente citada “ampliou a abrangência de sua [Universidade Alfa] atuação para todo o território nacional” (Aead181). O contexto ambiental do período, marcado pela baixa regulamentação ampliou as possibilidades de atuação da Universidade. Após a aprovação da

regulamentação a Universidade deixou de analisar como polos potenciais apenas as cidades nas quais possuía campi e passou a olhar para todo o território nacional (Aead181). Uma oportunidade identificada em diversas cidades foi a carência de oferta de ensino superior.

Após receber o credenciamento para a oferta de cursos no EAD os gestores identificaram organizações que poderiam atuar como parceiras para o desenvolvimento destes cursos (atividade 6 da FIGURA 35). As parcerias são recursos intangíveis de redes de relacionamento. Para ampliar a oferta de ensino superior no EAD, a Universidade Alfa firmou a sua primeira parceria em agosto de 2005, tendo início efetivo no segundo trimestre de 2006, com o ingresso dos primeiros alunos nos cursos de Pedagogia e CST em Negócios Imobiliários (Aead191; Aead192).

Na atividade 7 da FIGURA 35 são representadas as ações desenvolvidas pela organização de para viabilizar a oferta do EAD, que ocorreu com a formalização da parceria. Nesta a organização parceira assumiu a responsabilidade pela gestão acadêmica, pedagógica e financeira dos cursos, sendo o papel da Universidade atuar como certificadora (Aead192). Ou, em uma análise crítica de um dos gestores, era um “modelo de parcerias com agentes, empresários educacionais, que comprovam o direito de explorar a marca Universidade Alfa para esses diferentes Estados” (Aead2011). Neste momento os cursos ofertados no EAD não estavam vinculados à Pró-Reitoria de Graduação e tinham pouca ou nenhuma relação com os cursos presenciais, que já estavam consolidados na instituição (Aead188). Um exemplo é o caso de demissão da coordenadora de um curso EAD por esta ter agendado uma reunião com o pró-reitor acadêmico presencial para debater o projeto pedagógico do curso (Aead210). O desenvolvimento da parceria foi orientado pela lógica de mercado, o que foi possível graças ao isolamento das atividades do ensino presencial e EAD em estruturas distintas. Scott (2014) descreve que a criação de novas unidades organizacionais é uma das alternativas encontradas pelas organizações para lidar com o pluralismo de lógicas, o que pode ser confirmado neste caso.

Assim, “a primeira parceria foi desta forma, com a contratação de material didático externo” (Aead052).

[A parceira], antes de fazer a parceria com a Universidade Alfa, eles tinham parceria com outras instituições e eles meio que trouxeram o modelo pronto para dentro da Universidade Alfa, o que começou a dar conflito, porque eles queriam impor um formato, um modelo e a Universidade Alfa respeitando as

diretrizes do Ministério da Educação, começou a perceber que não dava, que não podia ser. Que a outra empresa queria a gestão acadêmica dos projetos, queria elaborar disciplinas de acordo com a necessidade do mercado, sem levar em consideração, por exemplo, as diretrizes de um curso e a Universidade Alfa não podia fazer isso. Então aos poucos foi se percebendo que isso não estava correto.

Esta metodologia baseava-se em vídeo-aulas e material didático impresso como apoio para as aulas em vídeo (Aead052, Aead033). Nesta metodologia os alunos deveriam comparecer ao polo semanalmente, conforme descrito a seguir

Então os alunos iam uma vez por semana no polo, assistir o DVD, algumas aulas no polo e faziam algumas atividades presenciais. E outro DVD ia só com as aulas que ele veria em casa. Então o DVD nunca ia completo. Se uma disciplina tinha 12 vídeos aulas, então ele recebia 6 somente no seu DVD em casa, junto com o seu livro e as outras 6 ele não recebia, era o DVD que ia para o polo. E era exibido no polo, que aí o aluno ia no encontro presencial, senão ele ficava sem ver aquela aula, porque ele não recebia algumas aulas. Tinha uma coisa muito ligada, o conteúdo a presencialidade uma vez por semana. (Aead042)

Este modelo de negócio possibilitou a rápida expansão da oferta e ensino superior. Todavia uma “parte considerável da receita dos cursos sequer chegava ao caixa da Universidade, ficando com os ‘parceiros no negócio’. Pelos termos dos contratos, muitos serviços e produtos eram superfaturados” (Aead187).

Ao verificar que na parceria a Universidade Alfa havia abdicado da gestão acadêmica e pedagógica (atividade 8 na FIGURA 35), ela trabalhou pelo rompimento da parceria, que ocorreu em junho de 2007 (Aead194), conforme relato a seguir:

e a Universidade depois desfez a parceria e assumiu totalmente os cursos, a gestão dos cursos, inclusive com novas matrizes curriculares. Porque a gente tinha uma matriz curricular em parceria com a [Beta] e aí se iniciou as novas matrizes curriculares dos mesmos cursos, mas com a gestão total da universidade. (Aead052)

A partir do rompimento da parceria a Universidade Alfa organizou um novo modelo de negócio para o EAD, descrito na atividade 9 da FIGURA 35, o qual estava baseada na criação da estrutura de agentes educacionais (Aead195) e na produção própria do material didático, que eram as vídeo aulas e livros didáticos (Aead2000). Este modelo de negócio seguia a influência da lógica de mercado, com ênfase na massificação da oferta e na compreensão da educação como serviço.

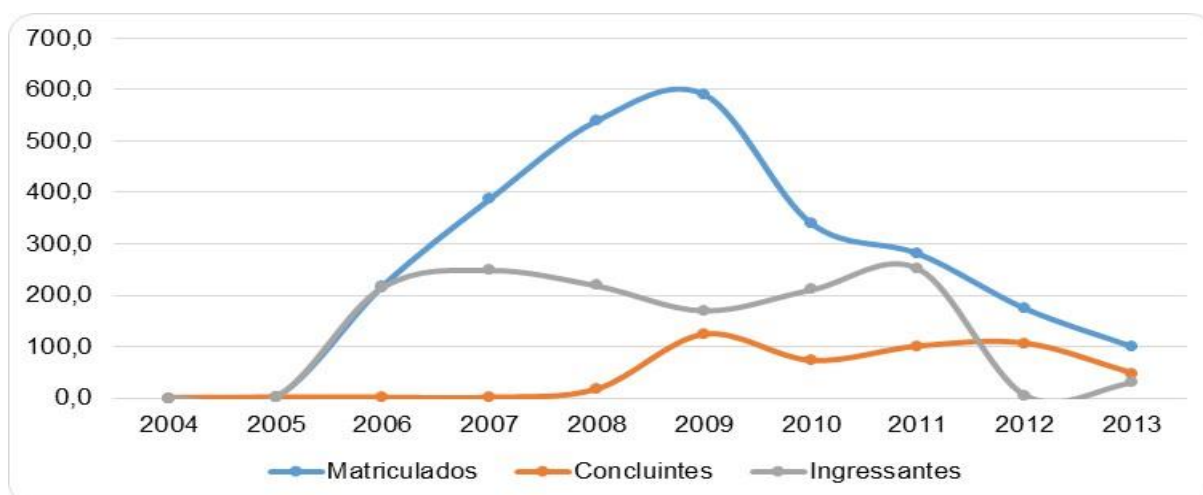
O fim da primeira parceria forçou a Universidade Alfa a revisar a produção dos materiais didáticos do curso. Neste momento os gestores interpretaram que poderia ocorrer a correspondência entre esta necessidade de produção de materiais e os recursos aos quais tinham acesso, especialmente os recursos tangíveis do seu

estúdio de TV e o corpo docente qualificado. Assim, “os conteúdos, tanto dos livros como dos DVDs, foram produzidos pelo corpo docente da Universidade com resultados e repercussão positiva junto ao próprio MEC” (Aead200).

No novo modelo de negócio desenvolvido pelos gestores da universidade para continuar com a oferta de EAD os agentes educacionais eram pessoas jurídicas, “responsáveis pela contratação dos polos, captação de candidatos, organizador do processo seletivo e da logística de entrega de materiais e provas, ficando com a guarda da documentação e provas aplicadas e corrigidas” (Aead195). No ano de 2007 a Universidade Alfa contava com 12 unidades de agentes educacionais, algumas gerenciadas por ela própria e outras terceirizadas, e no ano de 2008 houve um desdobramento para que cada agente educacional ficasse responsável por uma unidade federativa, passando assim a 27 agentes educacionais (Aead195). Quando “foram estabelecidas as parcerias com os chamados Agentes Educacionais em várias regiões do país o que elevou o crescimento da oferta desta modalidade” (Aead181).

As parcerias desenvolvidas, recursos intangíveis de relacionamentos, foram fundamentais para alavancar os cursos no EAD, especialmente o de pedagogia (Aead054), pois com a formalização das parcerias ocorreu um forte crescimento da procura destes cursos (Aead050). Este rápido crescimento é apresentado na FIGURA 36, que informa o total de matriculados, concluintes e ingressantes no EAD na Universidade Alfa entre os anos de 2004 e 2013. Estes dados foram convertidos em escala, sendo que 100 representa o total de alunos matriculados no ano de 2013 e os outros valores mantêm a proporção em relação a este.

FIGURA 36 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS, INGRESSANTES E CONCLUINTES NO EAD



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior

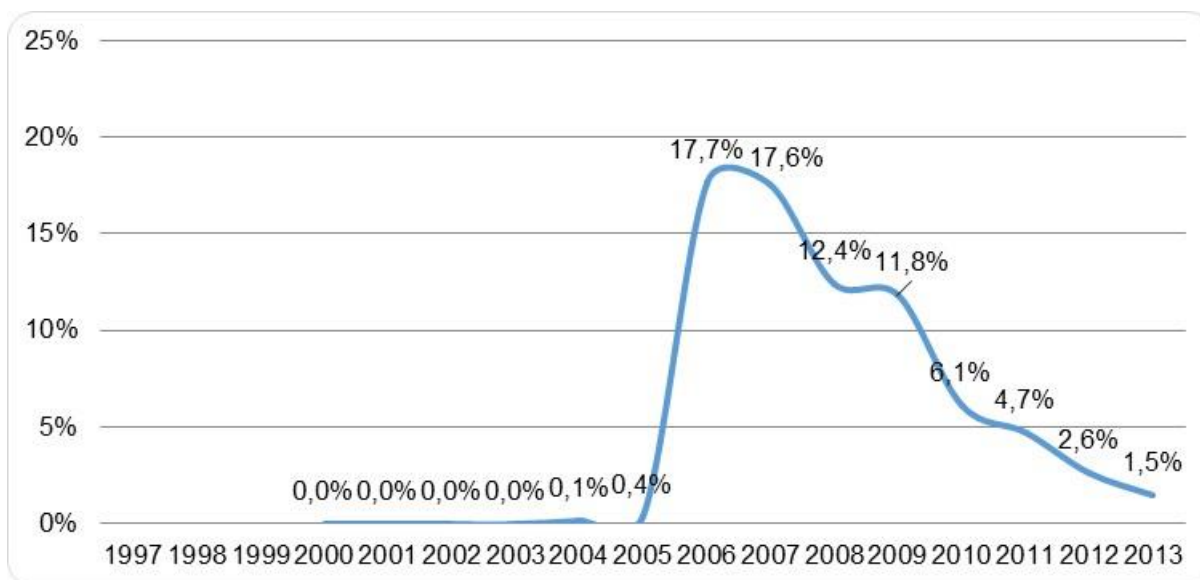
Nota: Total de matriculados em 2013 = 100

O período das parcerias (até 2009) foi marcado pela expansão do número total de matrículas. Neste período “a expansão da Educação a Distância deu um salto vertiginoso chegando a 2009 com quase 100 mil alunos em diversos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu além de cursos de extensão” (Aead181).

Ao elaborar o seu PDI em 2002, os gestores da universidade compartilharam metas para a implantação e expansão do ensino superior. Estas metas previam 200 alunos para o ano de 2002, 1.500 para 2003, 3.000 para o ano de 2004 e acelerando o crescimento a partir do ano de 2005, no qual deveriam alcançar 10.000 matrículas, que seriam dobradas para 20.000 matrículas em 2006 e alcançariam 45.000 matrículas em 2007 (Aead164; Aead165; Aead166; Aead.167). As ofertas reais dos cursos iniciaram apenas dois anos após o previsto, em 2004 e no ano de 2005 o número total de matriculados era inferior a 500 alunos. Porém, no ano de 2006 o número de matriculados já era superior ao projetado em seu PDI, demonstrando que o crescimento foi mais acelerado do que inicialmente planejado.

O rápido crescimento das matrículas nos cursos no EAD é percebido com clareza quando são comparadas a participação das matrículas da Universidade Alfa no EAD sobre o total de matrículas no Brasil nesta modalidade de ensino. As matrículas no Brasil iniciaram no ano 2000, enquanto que na Universidade Alfa iniciaram em 2004. Nos dois primeiros anos o percentual de participação da Universidade Alfa no total de matrículas foi inferior a 0,5%, conforme exposto na FIGURA 37. O ano de 2006 foi marcado pelo rápido crescimento e ampliação da Universidade no percentual de matrículas nacionais, que alcançou 17,7% e manteve-se próximo a este patamar no ano de 2007. O crescimento de matrículas no EAD foi acelerado em todo o Brasil, tanto que apesar do crescimento em número de matrículas absolutas na Universidade Alfa entre os anos 2006 a 2009, a participação proporcional no número de matrículas gerais ofertadas nesta modalidade no Brasil reduziu nos anos 2008 e 2009.

FIGURA 37 – PARTICIPAÇÃO NO NÚMERO TOTAL DE MATRÍCULAS NO EAD DA UNIVERSIDADE ALFA EM RELAÇÃO ÀS MATRÍCULAS NACIONAIS



FONTE: O autor com dados coletados nos Microdados Censo da Educação Superior (2016)

Posteriormente a este fato os gestores organizacionais reconheceram que a capacidade de atendimento com qualidade não conseguiu acompanhar este ritmo de expansão. Conforme expresso por um dos entrevistados “nós chegamos a ter 90 mil alunos, então isso deu um crescimento diferente da possibilidade de estrutura para atendimento” (Aead078). Ao analisar este fato no aditamento do PDI em 2013 os gestores da universidade interpretaram que “nesta etapa, houve equívocos na escolha da estrutura organizacional mais adequada que assegurasse o gerenciamento da demanda proveniente deste volume de alunos” (Aead177).

Apesar do fim da primeira parceria solucionar problemas pedagógicas do EAD, o modelo de negócio com agentes educacionais fez com que permanecessem os problemas de gestão dos polos. Assim, o ano de 2008 foi marcado pelo início de denúncias realizadas pelos alunos ao Ministério Público Federal que envolviam

notas não lançadas, falta de documentação às vésperas de formaturas, material didático não entregue pelos responsáveis nos polos, alunos em sala de aula sem matrícula e com pagamentos de mensalidades efetuados diretamente aos polos ou agentes educacionais, sem o conhecimento da Universidade (Aead201)

Devido a estes problemas e ao descumprimento recorrente, pela Universidade Alfa, de normativas aplicadas ao EAD o Ministério da Educação (MEC) impôs um “Termo de Saneamento de Deficiências” (Aead186; Aead177). Ressalta-se que na gestão que permaneci até 2009 estes problemas relacionados aos polos não eram abordados, indicando a não interpretação destes fatos pelos gestores. Paralelo a isso

ocorreria uma mudança na gestão dentro da organização, assumindo uma nova reitoria, no início de 2009 (Aead042), que foi acompanhada de uma mudança inicial da lógica institucional predominante na organização. Ao assumir a gestão a nova reitoria ressaltou que a universidade é um projeto, pertence à comunidade e desempenha um importante papel social. Também foi destacado a necessidade de se desfazer dos outros negócios nos quais atuava e focar exclusivamente nas atividades de educação, elementos relacionados à lógica de comunidade.

A interpretação realizada pela nova reitoria do ambiente e dos recursos organizacionais é representada pela atividade 10 da FIGURA 25. A interpretação foi influenciada pela lógica de estado, que orienta as normas que devem ser seguidas pelas IES brasileiras. Em um boletim informativo para a comunidade sobre o EAD os membros da nova reitoria descrevem como interpretaram o cenário encontrado:

Em abril de 2009, o cenário da EAD era preocupante: credenciamento da EAD junto ao MEC vencido, denúncias de irregularidades junto ao Ministério Público Federal, Termo de Saneamento de Deficiências não assinado junto ao MEC, e os controles dos registros acadêmicos sendo realizados por terceiros e não pela Universidade (Aead202).

A Universidade Alfa deixou de possuir um importante aspecto legal que lhe conferiria legitimidade, o credenciamento para oferta de EAD. A retomada do credenciamento era fundamental para que continuasse atuando nesta modalidade. No comunicado elaborado pela nova reitoria foram descritas três principais ações realizadas com o intuito de regularização da situação dos cursos ofertados no EAD: 1) assinatura do Termo de Saneamento de Deficiências junto ao MEC; 2) distrato dos contratos com os agentes educacionais; 3) protocolo do Plano de Reestruturação para a atuação no EAD (Aead204, Aead205, Aead206). O termo de saneamento determinou que as seguintes ações fossem adotadas pela Universidade

- a) que a prova aplicada aos alunos fosse constituída de questões objetivas e subjetivas;
- b) o vestibular poderia ser realizado, porém com diminuição do número de vagas (nesse caso, em função da situação de descontrole encontrada na EAD, optamos por não realizar mais vestibulares até o cumprimento do Termo de Saneamento);
- c) que a infraestrutura dos polos deveria ser melhorada com a aquisição de livros para montagem de biblioteca e de equipamentos para laboratório;
- d) a contratação pela Universidade de coordenadores administrativos de polos e supervisão direta de tutores nestes locais;
- e) os controles dos registros acadêmicos e pedagógicos (matrícula, documentação dos alunos, registro de notas, etc...) deveriam ser realizados pela Universidade e não por terceiros como era a situação de então;

- f) e, a identificação de mais de dois mil polos que funcionaram no período de 2007 a 2009 não atendendo aos requisitos de qualidade exigidos pelo MEC.

A atividade 11 na FIGURA 35 representa as diversas ações desenvolvidas pela Universidade Alfa para atender ao termo de saneamento de deficiências assinado junto ao MEC. Devido aos inúmeros problemas encontrados nos polos, a Universidade reduziu-os de mais de 2.000 para 279 polos em 2010 (Aead205). Neste mesmo ano a universidade, por iniciativa própria, enviou para cada um dos polos uma equipe de professores e funcionários para realizarem a avaliação *in loco* das condições de funcionamento com base nos documentos de avaliação utilizados pelo MEC (Aead205). A utilização própria dos instrumentos de avaliação do MEC evidencia que os gestores interpretaram como relevante cumprir os requisitos legais para a oferta de cursos. Utilizando-se dessas avaliações a Universidade solicitou a redução, em julho de 2011, do número de polos para 86 (Aead205). Até o ano de 2015 o número de polos sofreu nova redução para 81 polos. O relato a seguir descreve as mudanças no processo de gestão dos polos.

Antes tínhamos os agentes educacionais. Então foram desfeitos, foi feito um distrato com todos esses agentes educacionais e agora cada polo se relaciona diretamente com a unidade EaD da Universidade Alfa. Então nós temos a nossa EaD, ela é credenciada na unidade [código MEC] e com extensão para todo Brasil, nesses 81 polos. Então cada um desses polos é ligado diretamente aqui a essa estrutura que você viu antes, de gestão, de coordenação de polo, da gestão administrativa e tudo mais e ligados a pró-reitora acadêmica. (Aead081)

Este fim de parceria “foram momentos difíceis, muito complicados. Muitas reuniões aqui, muitas reuniões lá. E até que hoje a Universidade Alfa tem o controle total, gestão acadêmica, gestão de ensino, então isso é uma coisa muito boa”. (Aead058). Um elemento complicador do processo foi o fato do distrato dos contratos terem sido contestados judicialmente pelos agentes educacionais, que ganharam liminares para manutenção do contrato inicialmente acordado (Eaed206). Por ser obrigada a cumprir as liminares a Universidade Alfa teve dificuldade em cumprir as exigências do Termo de Saneamento de Deficiências (Aead206). Apesar das dificuldades encontradas a Universidade conseguiu protocolar em maio de 2011 o “Plano de Reestruturação” para a atuação no EAD, que contemplava plenamente todos os requisitos solicitados pelo MEC (Aead207).

A oficialização do termo de saneamento da EAD da Universidade Alfa ocorreu com a sua assinatura em 2009 e “após dois anos culmina com um relatório apontando

as deficiências a serem sanadas. Em dezembro de 2011, a Universidade Alfa protocolou junto ao MEC a solicitação de credenciamento da EAD” (Aead177). A assinatura do termo de saneamento, que coincide com a mudança de gestão geral da Universidade, leva a uma mudança de postura na gestão do EAD, reduzindo o seu aspecto mercadológico e ancorando a decisão nas diretrizes e normativas elaboradas pelo MEC (Aead073). A legislação passa a ser observada constantemente e é interpretada pelos gestores como um direcionamento para as suas ações.

A partir de 2009, com essa nova gestão, o olhar sempre foi com esse foco em qualificar e seguir e crescer a luz das diretrizes do ministério da educação. Até pode-se dizer 'Ah, não se avançou tanto'. Mas se avançou com maior qualidade neste sentido de base legal. (Aead073)

Neste período de ajuste, no primeiro semestre de 2011, foram suspensos os processos seletivos para os cursos ofertados no EAD pela Universidade Alfa (Aead168). A liberação da oferta de processos seletivos ocorreu apenas no final de 2012. A expectativa dos gestores, expressa no PDI da Universidade, é de rápido crescimento das matrículas, conforme destacado a seguir.

Essa liberação [dos processos seletivos] coloca a universidade no cenário de rápida expansão no número de alunos nessa modalidade a partir de 2014. Para o ano de 2020 projeta-se um total de 108 mil alunos no EAD. (Aead168)

Esta interpretação dos gestores da facilidade de expansão do EAD parece focar apenas no passado na Universidade Alfa e não compreender as mudanças que ocorreram no ambiente competitivo do setor, relatado no capítulo anterior. O crescimento do número de instituições que ofertam cursos EAD faz com que esta modalidade seja extremamente competitiva, com baixos valores de mensalidades e elevado número de vagas ociosas.

Após a assinatura do termo de saneamento os atores que atuavam no EAD perceberam a necessidade de revisar o processo metodológico da Universidade Alfa, recurso intangível de sistema e procedimento. Logo após o fim das parcerias, em 2009, continuou a distribuição dos livros que a universidade ainda detinha, mas os principais materiais didáticos eram vídeos em mp4 e livros em formatos digitais, recursos tangíveis (Aead046). Estes materiais eram disponibilizados no AVA da Universidade (Aead046), que durante o período da parceria continuou a ser utilizado apenas nas disciplinas em EAD ofertadas para os cursos presenciais. A experiência, um recurso intangível, acumulada na produção de materiais para as disciplinas em

EAD de cursos presenciais, assim como o conhecimento da metodologia utilizada durante a parceria, possibilitou que o processo pedagógico se reorganizasse no período pós-parcerias a fosse baseado na utilização do AVA. Anteriormente, ao encontrar dificuldades para a utilização do AVA da organização parceira os gestores da Universidade Alfa compreenderam que era importante desenvolver o seu próprio AVA. Hoje o AVA é descrito como um importante recurso organizacional de sistema (Aead107). A detenção do seu próprio AVA possibilita a Universidade Alfa desenvolver melhorias que auxiliam o processo pedagógico (Aead109).

A assinatura do termo de saneamento com o MEC (Aead177), bem como a necessidade de outro projeto de credenciamento para a oferta de cursos no EAD pela Universidade Alfa (Aead063) levou à construção de um novo projeto pedagógico, elaborado ao longo de 2011, que foi protocolado no MEC em dezembro de 2011 (Aead063; Aead177). Para o desenvolvimento desta proposta identificou novas ferramentas tecnológicas (atividade 12 na FIGURA 35) e desenvolveu uma metodologia (atividade 13 na FIGURA 35) que buscava aliar qualidade de ensino (lógica de comunidade) e atratividade comercial (lógica de mercado), evidenciando o hibridismo no desenvolvimento de soluções.

A descrição do processo metodológico elaborado para o credenciamento da oferta de ensino no EAD retoma elementos relacionados ao valor de qualidade de ensino presente na Universidade Alfa, em especial a autonomia e o relacionamento próximo entre professor e aluno, conforme destacado na fala a seguir.

A autonomia, o envolvimento e o sentimento de pertença representam características importantes ao aluno da modalidade de Educação a Distância, para que seja capaz da autogestão de seus estudos e interdependente durante as ações educativas, no espaço *online*, nos processos de interação estabelecidos com o professor e tutor virtual/orientador/colegas, visualizando o conhecimento como processo (Aead182)

O projeto, construído ao longo de 2011, estava alicerçado na utilização de *tablets*, recurso utilizado como ferramenta para intermediação do processo de aprendizagem, conforme descrito a seguir:

Então os alunos recebiam no primeiro semestre só o livro impresso e interagiam pelo AVA e as vídeo aulas eram desenvolvidas e colocadas no AVA, no ambiente virtual de aprendizagem, tinha interação e tudo mais. E a partir do segundo semestre e em diante recebiam um tablet com todo o conteúdo do semestre e a cada semestre, após, iam recebendo só o cartão de memória, apresentando os conteúdos das disciplinas de todo o semestre. Ao final do curso ele ia ter no seu tablet todo o curso, toda a sua biblioteca de

forma virtual, digital. Foi muito bom, foi muito importante e atendeu também aquele período e aquele público. (Aead063)

No AVA “a turma virtual [da disciplina] é formada a partir do agrupamento de vários alunos de diferentes polos” (Aead181). O processo de ensino e aprendizagem desta nova proposta utilizava os seguintes recursos:

conteúdo mediador em livro-texto ou *tablet*, videoaulas, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com suas ferramentas, bibliotecas virtuais, atividades presenciais na rede de polos e plano de ensino e aprendizagem, concebidos, coordenados e acompanhados pelo professor de cada disciplina, articulados e mediados por tutores virtuais e orientadores presenciais. (Aead183)

Esta nova metodologia começou a ser utilizada em 2012 (Aead065; Aead064). O material para as aulas virtuais (inseridas no *tablet*) eram desenvolvidas pelo “laboratório de criação” (Aead101). Os materiais eram vídeos em mp4 e livros em pdf, além da distribuição dos livros físicos que a instituição ainda detinha (Aead060).

Neste período do desenvolvimento do projeto de credenciamento “a situação financeira aqui [na Universidade] era muito instável, tinha atraso de salário” (Aead052). Assim, foi fundamental o comportamento de lealdade dos colaboradores com a Universidade Alfa, pois estes se sujeitaram a instabilidade financeira vivida pela instituição e também se comprometeram com o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica que possibilitasse a organização superar suas dificuldades financeiras, com o credenciamento da oferta em cursos EAD e que possibilitaria a ampliação do número alunos e a consequente ampliação de receitas. Este relato evidencia a presença de recursos intangíveis de valores na Universidade Alfa.

Apesar dos avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem com a metodologia do uso do *tablet*, os gestores começaram a interpretar mudanças no ambiente e no uso do equipamento dos alunos, conforme relato a seguir:

É, num primeiro momento quando vamos usar o tablet era uma inovação, era o que apontava os estudos de quem estava mais à frente pesquisando esse assunto e trabalhando com tecnologias. Então a gente estava naquele momento na ponta, de novo. E isso a gente foi vendo dos próprios alunos, relatos dos próprios alunos, relatos dos polos. A mudança que a gente foi visualizando foi chegando para cá e essa informação tem que ser trabalhada. Teve a situação também de, por exemplo, a Universidade Alfa comprava os tablets, distribuía, fazia toda a questão de logística, que não é a essência do trabalho da universidade. A essência do trabalho da universidade é o ensino, é a educação. Então todo o investimento que se tinha com isso foi se percebendo que não era necessário, a gente tinha depoimentos de alunos que recebiam o tablet e não usavam, porque preferiam o seu computador, preferiam o seu smartphone. Então isso foi chegando através da avaliação institucional, da avaliação dos polos. E então foi se pensando sobre 'como vamos fazer a migração'. (Aead099)

Neste processo de interpretação as mudanças ambientais, os gestores constataram a mudança do poder aquisitivo, que possibilitava a compra de computadores (Aead045) e a mudança da faixa etária, com o ingresso de alunos mais novos (Aead043) e também mais habituados ao uso da tecnologia. Estes dois fatores indicaram a possibilidade de inovar a metodologia de ensino para a utilização do AVA, recurso que a organização já detinha e era utilizado para as disciplinas dos cursos presenciais. Os gestores também interpretaram que esta nova tecnologia geraria maior interesse nos seus clientes potenciais. Assim, optou por utilizar o AVA que permitia atualizações tecnológicas mais constantes e pode ser utilizado em diversas plataformas (*desktops, notebooks, tablets e smartphones*), desta forma a organização não ficaria refém de uma única tecnologia. O diagnóstico também é evidenciado por este relato:

porque chegou um momento em que a gente percebeu que os alunos já compravam os seus tablets. O tablet deixou de ser aquele 'oh! nossa'. Outros já nem querem usar o tablet querem usar o smartphone, outros preferem o computador.(Aead066)

Ao identificar as limitações do *tablet* a Universidade Alfa optou por contratar uma empresa de consultoria (Aead068) que auxiliou o processo de diagnóstico do processo de desenvolvimento do material e logístico. Este diagnóstico indicou que o *tablet* desatualizava rapidamente e limitava a produção de material para a tecnologia disponível no aparelho já ultrapassado (Aead068). Também foi identificado dificuldades de logística, pois todos os semestres eram enviados novos *tablets* para os polos e também os *chips* com o conteúdo atualizado para os alunos que já possuíam *tablets*(Aead068; Aead104). O envio do material ficava pendente até o laboratório de criação finalizar a produção de todas as disciplinas que o aluno iria cursar no semestre, etapa esta que sofria atrasos pela demora no recebimento do material de alguns professores (Aead104). Neste momento o comportamento de interpretação está relacionado ao 'descobrimento' descrito por Daft e Weick (1984), pois a organização mantém um comportamento ativo em relação ao ambiente e também passa a detectar mudanças com a análise de relatórios de CPA, contratação de consultorias. Este comportamento ativo e também contínuo aponta para o monitoramento como rotina, dimensão das capacidades dinâmicas.

Identificada a possibilidade de melhorar do processo pedagógico a Universidade Alfa criou um grupo de trabalho do EAD (Aead163) que tinha como

objetivo planejar a melhoria da proposta pedagógica do EAD. O grupo trabalhou em conjunto com uma equipe de consultoria (Aead163) no redesenho dos processos de ensino e “chegou numa proposta de melhoria nos processos metodológicos do EAD” (Aead163), um recurso intangível de sistemas e procedimentos. Na nova configuração do processo pedagógico a Universidade Alfa optou por enfatizar a utilização do AVA como ferramenta de intermediação, pela sua versatilidade, podendo ser utilizada em diferentes meios (computador, *tablet*, *smartphone*). Neste momento a ênfase deixou de ser a tecnologia.

Então nós deixamos de nos preocupar com a ferramenta em si, qual que o aluno vai usar e passamos a nos preocupar mais em qualificar o conteúdo. (Aead066)

A mudança entre os formatos pedagógicos ainda está em transição, pois existem alunos que receberam o *tablet* no momento do ingresso na instituição que ainda não se formaram.

Hoje a gente está encerrando o (...) recredenciamento sem o uso do tablet. Tem ainda alunos que estão usando, que estão recebendo, mas os novos, a partir do ano passado já não recebem, recebem todo o conteúdo pela plataforma virtual de aprendizagem e acessam onde eles preferem. (Aead069)

Outra ação neste período foi a unificação da Pró-reitoria Acadêmica (Aead087), uma mudança no sistema de gestão. Anteriormente existiam duas pró-reitorias, uma voltada para os cursos presenciais e outra para os cursos EAD. Após a alteração o Pró-Reitor acadêmico passou a ser responsável pela parte acadêmica de toda a universidade. Uma entrevistada destaca que vê essa alteração “como um dos pontos que veio qualificar mais a modalidade [EAD]. Então o planejamento de toda a instituição ele é visto para atender as duas modalidades, então isso ficou muito melhor” (Aead087).

Esta alteração administrativa possibilita uma maior sinergia entre as duas modalidades de ensino. Em um primeiro momento ocorreu uma ênfase maior no valor de qualidade de ensino, já consolidado no ensino presencial, para rever os processos dos cursos em EAD. O relato a seguir descreve alguns benefícios e algumas alterações realizadas após esta parceria.

Porque tanto no presencial quanto no EAD tem características comuns como também tem características específicas que podem auxiliar a outra modalidade. Então eu vejo que o presencial tem muito a contribuir para a educação a distância e a educação a distância tem muito a contribuir com a

educação presencial. E as diretrizes institucionais e do Ministério da Educação são as mesmas. Então cursos de graduação ele tem que ser idêntico na sua formação, atendendo todos os aspectos do ensino pesquisa e extensão tanto na modalidade presencial quanto na modalidade do EAD. Então eu vejo como muito positivo. É uma das coisas que eu achei de um salto muito grande foi essa unificação. Hoje nós temos, por exemplo, as matrizes curriculares de cursos homônimos idênticas. Poderiam ser diferentes, não teria problema nenhum, mas elas são idênticas. Então o aluno que cursa administração no presencial ou o outro que cursa administração na educação a distância, eles têm a mesma matriz curricular, a mesma carga horária, enfim. Então é igual. (Aead088)

No período de coleta de dados deste trabalho a Universidade Alfa estava debatendo sobre como a modalidade de ensino presencial poderia se apropriar de avanços já consolidados no EAD, tema que será abordado no tópico da reorganização do processo pedagógico

A nova proposta metodológica, centrada no AVA, alterou processos pedagógicos já consolidados. A primeira proposta pedagógica estava alicerçada em livros textos e vídeo-aulas. Posteriormente, as vídeo-aulas e os textos passaram a ser ofertados no *tablet*. Na primeira proposta pedagógica o aluno não entrava em contato diretamente com o professor da sede (Aead046), este contato era mediado pelo coordenador do polo ou tutor presencial (Aead046). Porém ocorriam problemas nesta mediação, conforme relato a seguir:

Naquele momento nós tínhamos um orientador presencial, que tinha que receber as orientações daqui dos professores e aplicar tal qual, e muitos não aplicavam tal qual, queriam dar aulas e davam aulas. (Aead046)

Ao centrar a proposta metodológica na utilização do AVA, a Universidade Alfa iniciou a interação direta entre os alunos e os professores. Recorrentemente a alta qualificação dos professores foi citada pelos gestores como um diferencial da Universidade Alfa. Nesta transição de metodologia a universidade trabalhou para esclarecer o papel do orientador local, que não deve atuar como professor, mas sim apontar quais caminhos o aluno deve percorrer para dialogar com o professor tutor, que está na sede da instituição (Aead048; Aead071). Esta reorganização do processo foi uma grande mudança.

Para muitos alunos foi uma dificuldade muito grande, porque ter contato com internet, com o professor virtual, tudo isso era uma grande novidade, porque até então ele não precisava contatar com ninguém da [sede], só com o polo presencial. Então isso foi uma grande mudança. (Aead071)

Esta mudança ainda está em processos de consolidação, conforme relato a seguir.

É muito interessante porque como na avaliação presencial que eu acompanhei agora (...), você vê diferentes cursos dentro de uma sala, com atividades diferenciadas, o orientador não é um professor, então ele não dá aula, e se o aluno quer tirar uma dúvida, o orientador tem esse papel de ajudar o aluno a qual o caminho para tirar dúvida, a quem ele se dirige? Ele tem que postar no AVA, ele tem professor na universidade, o corpo docente é muito qualificado, tem que atender o seu aluno. E isso foi uma barreira, está quase que se vencendo, porque tem ainda alguns alunos que tem essa dificuldade, porque eles querem o professor presencial.

Os alunos que inicialmente tinham maior dificuldade no acesso acabam recebendo uma dupla formação no processo de EAD, pois “além de um curso superior eles estão adquirindo uma informação tecnológica, uma formação tecnológica para a vida deles”. Enquanto alguns alunos estão encontrando dificuldade, outros alunos já buscam o EAD exatamente pela facilidade de interação com a tecnologia da informação. “Os alunos mais jovens esse é uma necessidade, eles já vão procurar a educação a distância por causa disso, eles podem fazer pela internet” (Aead072). Então, a Universidade Alfa tem o desafio de trabalhar com dois públicos distintos (Aead072).

A mudança do processo pedagógico também acarretou mudanças na produção do conteúdo. Com a utilização do *tablet* a produção do material ficava limitada ao aparelho (Aead103), após a mudança da metodologia e equipe de criação percebeu que não tinha mais esse limite tecnológico para a criação (Aead104). Outra mudança foi a melhoria do processo de entrega do material para os alunos e a atualização deste material, conforme relato a seguir.

Antigamente a gente tinha que esperar todo o curso fechar todas as disciplinas que tinha que produzir para poder enviar para o aluno. Como o aluno se matricula em módulo, então tinha que esperar terminar tudo. Eles tinham que produzir todas as disciplinas e daí que enviava para o aluno. Aí se o professor atrasava, então, se tinha 5 disciplinas para entregar, aí se atrasava cinco. (Aead104)

Agora, com o novo processo não existe mais esta espera. Com “o material digital a disciplina está pronta [já] lança no AVA” (Aead105). A mudança no processo metodológico adotado incentivou a reorganização da equipe responsável pela produção do material, que agora está trabalhando de maneira unificada no laboratório de criação da Universidade e será relatado a seguir. No momento em que a Universidade Alfa criou o setor responsável por planejar, implementar e coordenar o EAD foram criados dois núcleos distintos o “núcleo de conteúdo” e a “núcleo de TV” (EaD160b). O PDI 2002-2007 descreve estes núcleos da seguinte forma

O “núcleo de conteúdo” é uma oficina de produção de material informatizado para o EAD. É formado por um setor de Multimídia, um de WEB e ainda um laboratório de produção e tratamento de imagens além de sala de trabalho especial para professores conteudistas. (Aead161b)

O “núcleo de TV” além de cuidar da produção de TV em geral (vídeos, programas ao vivo ou gravados) também administra a TV interativa que, em curto espaço de tempo, via banda exclusiva de satélite, estará enviando programação de EAD a todas as unidades de ensino vinculadas a mantenedora da Universidade Alfa. O sistema de TV interativa também poderá se inserir como ferramenta importante nos projetos de universidade corporativa, convênios com prefeituras e secretarias de governo em geral pois sua estrutura técnica permite a instalação de salas de recepção em qualquer lugar e a qualquer distância do estudo gerador. (Aead162b)

A produção de conteúdo escrito e vídeo continuou separada até mesmo após a reorganização do processo pedagógico, com ênfase na utilização do AVA. O “núcleo de conteúdo”, que dentro da instituição ficou conhecido como “laboratório de criação” era responsável pela produção de livros (Aead111), enquanto que a equipe do “núcleo da TV” cuidava apenas da parte do vídeo (Aead113). A equipe considerava que desta forma “trabalho ficava muito fragmentado” (Aead114), pois não conseguiam acompanhar todo o processo. A atividade 17 da FIGURA 35 aponta para a interpretação da equipe da oportunidade de reorganizar o processo produtivo dos materiais a distância. Estas ações foram realizadas pela equipe que já atuava no processo de produção, evidenciando que a articulação dos recursos organizacionais envolve também membros que não fazem parte da cúpula organizacional. A seguir é descrito o relato de como foi o início da reorganização dos núcleos:

Núcleo de TV: A gente [núcleo TV e núcleo conteúdo] não via o todo e daí começou uma grande luta, não é...

Núcleo de conteúdo: É.

Núcleo de TV: Eu mais a área pedagógica solicitamos que tivesse uma integração para que a gente pudesse ver o todo porque não adiantava - ia um tema lá para que eu fizesse um vídeo, mas eu não conseguia visualizar a produção do livro, a produção de toda a aula. Ficava uma lacuna aí. (Aead114)

Aqui a atividade na (FIGURA 35) é descrita como uma grande luta, evidenciando o desafio de convencer os responsáveis pelo setor da importância da reconfiguração dos recursos organizacionais, pela unificação dos setores. Os atores do setor interpretaram que o trabalho em conjunto possibilitaria visualizar a produção integral do material do EAD, desenvolvendo sinergia entre as diversas ferramentas adotadas para a formação do aluno. O processo de desenvolvimento de material foi reorganizado em um único setor, no qual ocorre todo o processo de produção de materiais de apoio para a aula e a produção dos vídeos (Aead116). Este processo de

reorganização interna visava melhorar a qualidade do material produzido, elemento alinhado com a lógica de comunidade. A coordenadora do novo setor atuava anteriormente no núcleo de TV e possui formação em pedagogia. Hoje o processo produtivo ocorre da seguinte forma:

O professor manda o conteúdo do livro e temos a equipe do livro e a equipe que vai estar trabalhando – que são os jornalistas – na parte da aula virtual, deixando esta aula mais dinâmica, sair um pouco aquele foco onde se tinha uma visão muito assim de televisão. (Aead117)

Esta integração possibilitou uma reformulação, procurando deixar o material mais didático (Aead117). Anteriormente as vídeo-aulas eram cansativas, com duração de 30 a 40 minutos, sendo que diversas vezes era o professor lendo o livro (Aead118). Este formato de foco em longas vídeo-aulas teve origem na parceria firmada no começo da oferta dos cursos de graduação, a qual trouxe a proposta pedagógica (Aead033). A equipe que trabalhava no processo considerava que pedagogicamente não havia sentido (Aead118). Hoje a equipe tem uma liberdade maior para ajustar o conteúdo à sua visão pedagógica. Assim, a partir do momento em que o professor conteudista envia o material, que são 10 capítulos, um jornalista revisa todo o material. Após esta revisão é montado um roteiro, revisado pela equipe pedagógica do setor, ao ser aprovado o roteiro é encaminhado para o professor. O professor pode fazer sugestões de melhorias nos roteiros propostos para as aulas, existindo flexibilidade para produzir o melhor material (Aead119). Não são produzidos vídeos para todos os capítulos.

A gente produz em média de 3 a 4 vídeos para 10 capítulos, o professor vai falar: "Eu quero dar ênfase num determinado capítulo. Este assunto eu tenho alguém para dar uma entrevista". Então não se tem assim nada muito fechado. Existe essa flexibilidade. (Aead119)

Esta flexibilidade foi fundamental para aprimorar o material produzido para as disciplinas da área de exatas. Os cursos oferecidos pela Universidade Alfa antes do ano de 2012 não possuíam disciplinas da área de exatas (Aead120). Hoje, nas disciplinas desta área, a equipe consegue gravar o professor demonstrando a resolução do exercício, com a captura de tela como se estivesse escrevendo em um papel (Aead119; Aead120).

O projeto de credenciamento, protocolado pela Universidade Alfa estava sendo finalizado em 2015 com a visita a oito polos e a sede (Aead082). Após a

obtenção do recredenciamento o objetivo do EAD é ampliar o número de polos, curso e alunos, fazendo este crescimento “com os pés mais no chão” (Aead082).

Um trabalho mais qualificado ainda, com polos mais escolhidos, com o trabalho de acompanhamento mais de perto de todos os polos e a gente está visualizando isso, esse objetivo que a Universidade tem com a educação a distância. (Aead062)

Após a reestruturação das suas atividades pedagógicas e de gestão nos cursos EAD a Universidade Alfa se prepara para uma nova fase de expansão da oferta desta modalidade. Ressalta-se que a elevada ociosidade de vagas de cursos em EAD não foi interpretada pelos gestores da IES. As atividades relacionadas a esta nova fase (atividades 19, 20 e 21) baseiam-se no hibridismo das lógicas de mercado e de comunidade, pois visam manter uma oferta de ensino de qualidade ao mesmo tempo em que focam na ampliação do número de alunos.

Existe uma convicção de que os processos de mudanças que ocorreram nos últimos anos fizeram com que EAD na Universidade Alfa adquirisse mais segurança e solidez (Aead086). Assim, ao manter a solidez e a qualidade de ensino a Universidade considera que quando tiver “maior poder de investimento em marketing, em divulgação, que é muito importante, com certeza vai ser o casamento perfeito” (Aead086) para a expansão e o crescimento com solidez. “A gente sente que hoje se tem mais estrutura para crescer” (Aead090).

Para garantir a expansão com qualidade, além de reformular os processos pedagógicos já relatados anteriormente, os gestores da universidade também interpretaram que era necessário revisar o seu relacionamento com os polos. Atualmente existe um acompanhamento mais próximo de todos os polos (Aead083) e não são ofertadas vagas em polos considerados insatisfatórios.

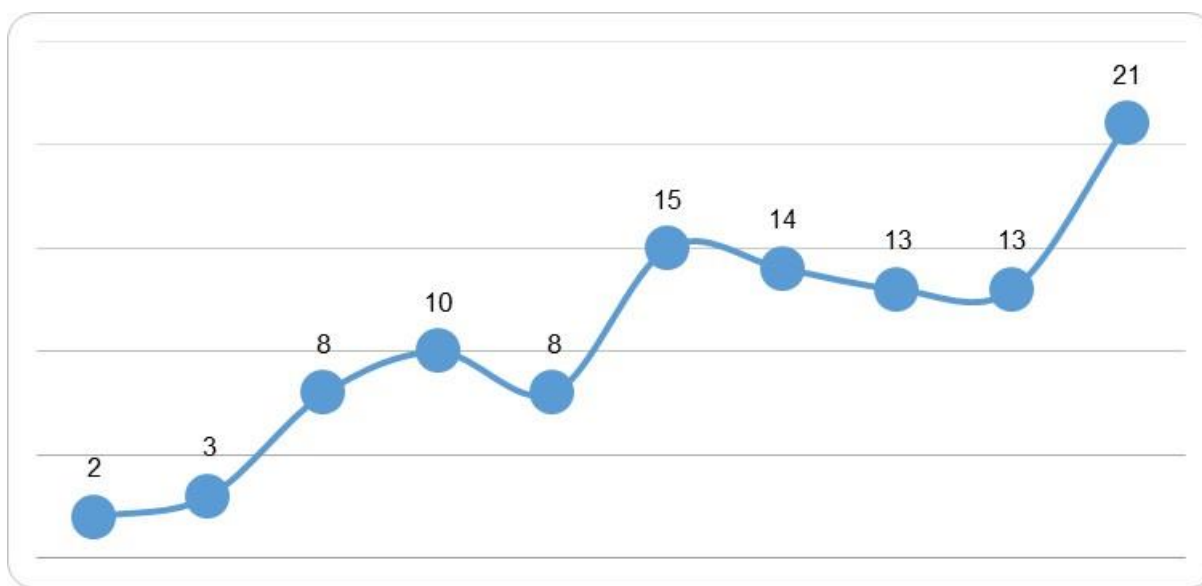
[a Universidade tem] 81 polos credenciados no MEC e nem todos esses polos estão com vestibular ativo, não estão com matrículas ativas, porque a gente está procurando novos parceiros nessas cidades, para que a parceria realmente seja qualificada. Então isso também nos possibilita crescimento no momento em que a gente puder estar com todos esses 81 polos. (Aead090).

Existe também um processo de ampliação do número de polos, sendo que a Universidade já solicitou credenciamento de quatro novo polos, recebendo a visita de avaliação em um deles (Aead090). A seleção dos polos está passando por um processo mais rigoroso (Aead083), que ocorre da seguinte forma:

Tem no nosso site um link onde as pessoas que tem interesse podem se cadastrar. Então elas vão se cadastrar, vão preencher um formulário e aí eles recebem orientações do setor administrativo, de como deve ser uma estrutura de polo. Então a gente recebe inúmeras solicitações para ser polo da Universidade Alfa. Então dessas solicitações todas são levadas para a reitoria, a reitoria e o conselho analisam. Analisam o município, enfim, toda a possibilidade de realmente ali ser um polo onde vai ter muitos alunos, muita procura e tudo mais. E analisam também a estrutura do parceiro. Que estrutura física, porque na hora que a gente pede para o ministério daí a gente recebe a visita do MEC, os profissionais vão lá, e vão fazer a avaliação dentro de um formulário que é comum para todas as instituições. Um formulário de avaliação da estrutura do novo polo, para receber o credenciamento ou não. (Aead093).

Visando se preparar para esta expansão, a Universidade Alfa tem preparado novos cursos. “A gente hoje está com 20 cursos, estamos para o próximo ano pedindo a autorização para mais um curso, pedimos de dois outros cursos a dois anos atrás” (Aead091). Na FIGURA 38 é mostrada a evolução do número de cursos ofertados na modalidade do EAD pela Universidade Alfa. O gráfico mostra o aumento do número de cursos entre 2012 e 2013, em preparação ao processo de expansão de vagas.

FIGURA 38 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS NA MODALIDADE EAD



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior

As dificuldades financeiras vividas pela Universidade Alfa e sua mantenedora dificultam a realização de investimentos na área de divulgação que poderiam ampliar o número de alunos. Assim, a equipe relacionada ao EAD considera que quando ocorrer este investimento na área de divulgação a Universidade poderá ampliar o número de alunos.

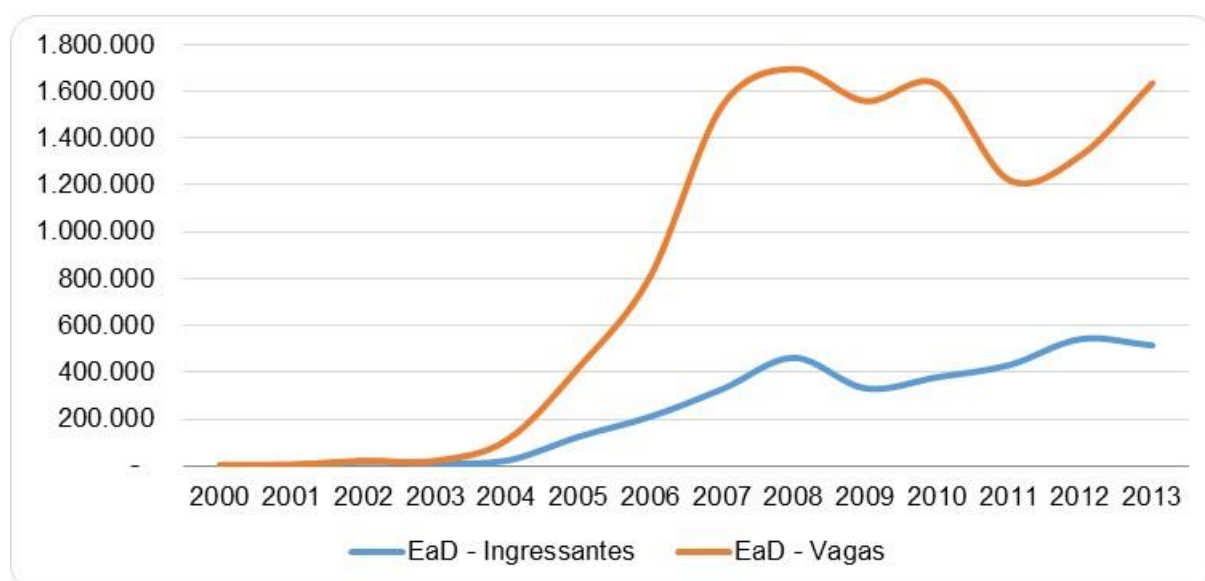
A gente sabe que se a gente tiver mais investimento, no momento em que a gente tiver uma estrutura melhor nesse sentido, a gente vai crescer muito (...)

No momento em que você continua com essa solidez, com essa qualidade e você tem também um maior poder de investimento em marketing, em divulgação, que é muito importante, com certeza vai ser o casamento perfeito (Aead086).

A expectativa da Universidade, expressa em seu PDI (2013-2016) é de que ocorra uma rápida expansão dos alunos no EAD a partir do ano de 2014, atingindo em 2020 o total de 108 mil alunos matriculados em cursos EAD (Aead168). O discurso otimista parece que os gestores não interpretaram as mudanças ambientais na oferta do EAD e desconsideraram o elevado número de vagas ociosas nos cursos ofertados no EAD, conforme mostra a Figura 39. No ano de 2013 existiam mais de um milhão de vagas ociosas em cursos ofertados no EAD.

Em relação ao número de matrículas nacionais, entre os anos de 2012 e 2013 ocorreu um crescimento de 40 mil matrículas, projetando este crescimento até 2020 a previsão é que nesta data existam 1,5 milhões de alunos matriculados em cursos ofertados no EAD. Neste caso, as 108 mil matrículas previstas para a Universidade Alfa representariam 7,15% do total de alunos matriculados em cursos EAD. Se projetado o crescimento médio dos últimos dois anos (80 mil alunos), o total de matrículas em 2020 seria de 1,88 milhão. Neste caso, o percentual de matriculados seria equivalente a 5,76%. Atualmente o número total de matrículas da Universidade Alfa representa 1,5% dos matriculados em cursos em EAD.

FIGURA 39 – NÚMERO DE VAGAS E INGRESSANTES NOS CURSOS OFERTADOS NO EAD



FONTE: Microdados Censo da Educação Superior

Na análise da organização híbrida não foi identificada a presença de atributos relacionados a lógica de estado, como por exemplo os que orientam as IES públicas

que consideram que o ensino é um público e direito social e, como tal, não deve ser tratado como mercadoria e comercializado. Assim como elementos da identidade de IES relacionadas a esta lógica, que se baseiam no ensino emancipatório que desempenha relevante função social, os principais valores e propósitos são a orientação acadêmica e a ênfase na pesquisa. Todavia a lógica de estado está presente no nível de campo organizacional, influenciando a ação dos gestores da organização que se ajustam as orientações da lógica de estado.

A presença da lógica de estado é evidenciada pela presença do ente Estado como legislador e regulador, especialmente a União que é a responsável pelo sistema federal de ensino. A atuação do Estado neste processo pode ser associada ao pilar regulativo (SCOTT, 2014), o qual se utiliza de mecanismos coercitivos e os seus principais sistemas simbólicos são as regras, leis e sanções.

No evento do EAD estão presentes as influências das leis e regulamentações publicadas pelo Estado. A LDB de 1996 que permitia as IES utilizarem o EAD e o Decreto 2.494 (1998) que regulamentava este uso para cursos e a Portaria 2.253 (2001) que regulamentou a oferta de disciplinas em EAD são exemplos da presença do Estado como legislador. Estas legislações foram interpretadas pela Universidade Alfa como habilitadoras, pois ampliaram os cursos de ações possíveis para a universidade e possibilitaram o seu ingresso na oferta de EAD.

Posteriormente foi editado o Decreto 5.622 (2005) que reorganizou a oferta de cursos EAD e foi a base para edição de Portarias posteriores que restringiram a liberdade de atuação das IES ao exigirem requisitos mínimos legais que deveriam ser seguidas por todas. Ao ignorar esta normativa a Universidade Alfa atuou de maneira irregular, fazendo com que seus alunos à denunciassem ao Ministério Público. Estas denúncias e a avaliação do MEC da baixa qualidade da oferta de EAD da Universidade Alfa neste período fez com que este impusesse um Termo de Saneamento de Deficiências, o qual foi assinado em 2009 e finalizado em 2011.

A reorganização do número de polos realizada entre 2009 e 2011 pela Universidade Alfa indica um maior ajuste a legislação vigente, visto que o critério utilizado para o fechamento e abertura de polos são os documentos de avaliação do próprio MEC.

A seguir será descrito outro evento relevante para a Universidade Alfa que envolveu a renegociação do seu passivo tributário pela busca de novas fontes de receitas para quitar este passivo.

5.2.2 O PROIES

Ao longo da sua história a Universidade Alfa expandiu sua atuação para diversas áreas além do ensino superior. Nos anos 2000 “era quase uma holding” (Apro047) e atuava em negócios de saúde, imobiliários, comunicação, esporte e industrial (Apro047). Era um período no qual a Universidade buscou trilhar o seu próprio caminho e interagiu pouco com outras IES (Apro064). A diversificação da área de atuação e a falta de controles internos eficientes levou a Universidade a apresentar um elevado déficit de caixa operacional, o qual, no ano de 2009, estava na ordem de R\$ 15 milhões mensais (Ahis054). Neste período ocorreram atrasos dos pagamentos dos salários de funcionários e também foi explicitada a dívida tributária da organização, que não recolhia todos os impostos devidos. Neste período “a dívida total da instituição se aproximava dos R\$ 3 bilhões, 75% dos quais em impostos” (Ahis047). Na época a universidade não havia realizado o seu recredenciamento institucional e muitos cursos estavam sem o reconhecimento (Apro045; Apro046), sendo a elaboração dos seus planejamentos delegado às consultorias (Apro044).

A Universidade Alfa continuava a realizar diversos investimentos em áreas acessórias, não focadas no ensino, enquanto que os professores percebiam um sucessivo sucateamento do suporte para as atividades de ensino (Apro059). Os atrasos constantes de salários resultaram em protestos dos funcionários (Ahis073), que somados à pressão do próprio Ministério da Educação (Ahis050) resultaram na renúncia do reitor – o qual estava à frente da instituição desde a sua fundação. Até então o cargo de reitor e presidente da mantenedora era exercido pela mesma pessoa (Ager104). A eleição de novo reitor ocorreu em abril de 2009 (Ahis052) seguido da nomeação da reitoria por este (Ahis072). Neste momento a nova reitoria iniciou a busca de soluções para o passivo financeiro e reestruturação organizacional (Apro001).

Na FIGURA 40 são apresentadas as relações entre as lógicas institucionais e as atividades das capacidades dinâmicas relacionadas às novas fontes de receitas. Devido as elevadas dívidas tributárias com a União a reitoria analisou as possibilidades de renegociação de dívidas existentes, tais como o REFIS, mas não encontrou alternativa para a sua situação (atividade 1). O esforço para a busca de alternativas foi orientado pela compreensão de que a IES é um projeto da comunidade, com importante papel social, elementos presentes na lógica de comunidade. Também foi

identificada a busca por financiamento público, elemento relacionada a lógica de estado.

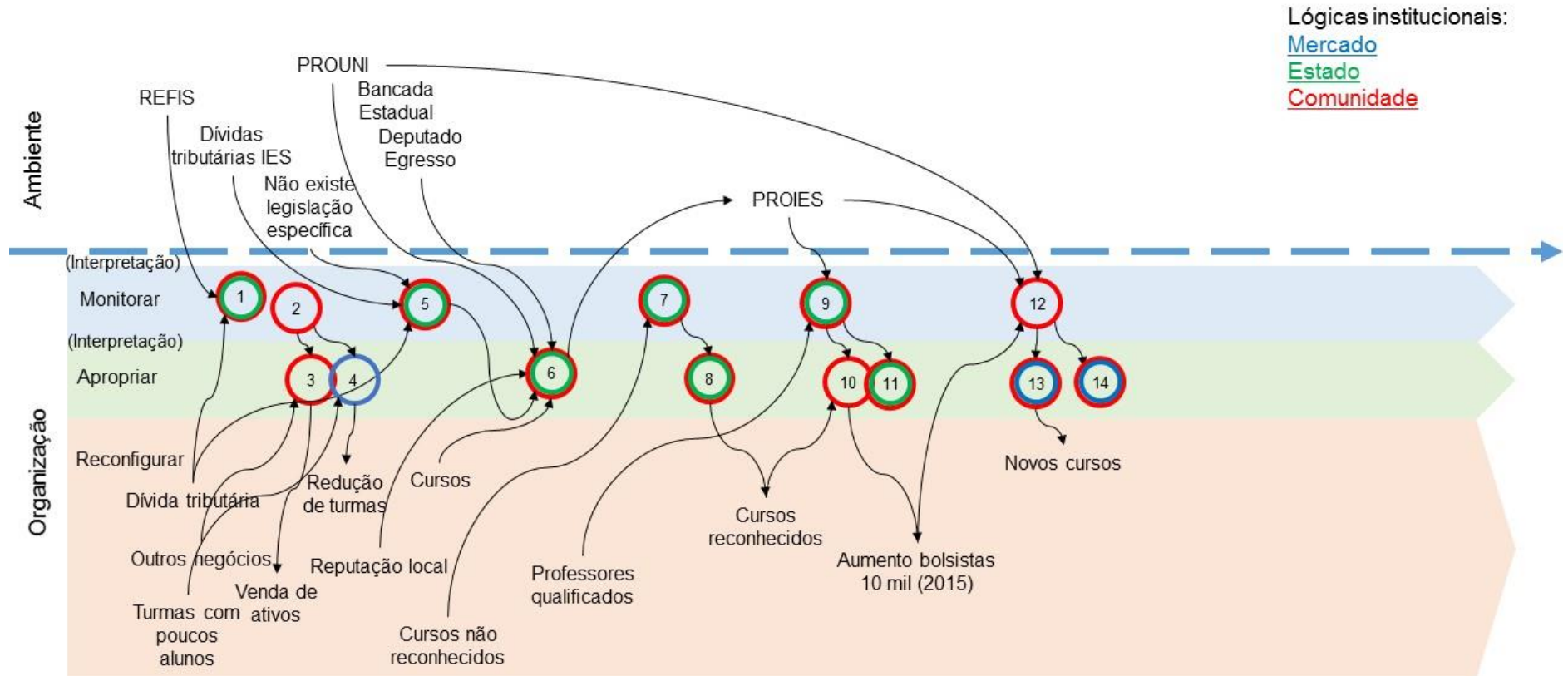
Após a eleição da nova diretoria da mantenedora foi contratada uma consultoria para auxiliar no processo de análise da realidade organizacional e para auxiliar na reorganização (Ahis069), especialmente dos processos de controle e gestão internos (Ahis060). Nesta fase também foram identificadas as oportunidades de desinvestimento de negócios não ligados diretamente ao ensino (Ahis068). Estas ações são descritas nas atividades 2, 3 e 4 da FIGURA 40. Os gestores compartilharam a compreensão com toda a comunidade acadêmica de que naquele momento deveriam focar a atuação apenas no ensino, conforme expresso na fala a seguir:

aí qual era a alternativa então em 2009? Era retornar as origens, então se desfazer daqueles negócios que estavam trazendo prejuízo, que estavam também, que não tinham, que não davam retorno, esperava se concentrar na educação (Apro048)

O foco na atuação na área educacional foi fundamental para a melhoria dos resultados financeiros. No ano de 2009 a mantenedora fechou com um resultado operacional negativo na ordem de R\$ 95 milhões, reduzindo o prejuízo para R\$ 36 milhões no ano de 2010, sendo que destes R\$ 33 milhões eram oriundos em negócios da área da saúde (Aead057). Ao focar a sua atuação apenas na área de ensino ocorre uma retomada da sua identidade de IES privada comunitária, sem fins lucrativos, relacionada à lógica de comunidade.

A “reestruturação também envolveu um levantamento das turmas e cursos deficitários, que levou a uma redução de mais de 40% das turmas deficitárias, além de ajustar a oferta de cursos à demanda atual de mercado” (Aead063). E a consequente reorganização da equipe de trabalho. No ano de 2010 a instituição gastou com rescisões trabalhistas um valor superior ao dobro da sua folha salarial mensal (Aead064). Neste processo ocorre uma redução do seu quadro docente, um recurso organizacional tangível. O foco na redução de custos é um elemento relacionado à lógica de mercado. A seguir é apresentada a FIGURA 40.

FIGURA 40 – MUDANÇAS NO AMBIENTE E NA ORGANIZAÇÃO RELACIONADAS À NOVAS FONTES DE RECEITAS



FONTE: O autor (2016) **Nota:** 1: Solução para endividamento; 2: Diagnóstico da dívida/contratação consultoria; 3: Vender outros negócios; 4: Reduzir número de turmas e demissão de professores; 5: Precisa criar lei/ salvar Universidade; 6: Visitas a Brasília, mobilizar a bancada, transformar dívida em bolsa; 7: Cursos que podem aderir ao PROIES; 8: Necessidade de reconhecer cursos; 9: Oportunidade de aderir ao PROIES; 10: Necessidade de oferecer bolsas em cursos; 11: Reorganização Financeira/ Acompanhamento MEC; 12: Conseguir bolsistas; 13: Novos cursos; 14: Cursos com menos demanda – licenciaturas.

Ao descrever o início do processo de reorganização financeira da instituição a nova reitoria ressaltou o papel social desempenhado pela IES, com o grande número de alunos e funcionários vinculados a organização (Apro057). A interpretação da realidade era orientada pela relevância social da universidade. A reitoria também percebia que para o MEC era importante que a Universidade Alfa se reorganizasse porque “a última coisa que eles [MEC] queriam no seu colo eram esses alunos todos” (Apro055). Em paralelo ao desenvolvimento da proposta de reorganização do seu passivo tributário com o governo federal a Universidade Alfa começou a se desfazer de diversos negócios não relacionados com a área de ensino (Apro048). Foram realizadas uma série de desinvestimentos e a universidade utilizou os recursos na quitação das diversas dívidas contraídas pela IES em períodos anteriores.

Apesar das melhorias nos processos internos e dos desinvestimentos em alguns negócios permanecia o grande passivo tributário, que era o maior montante da dívida (Apro002). A IES iniciou tratativas de negociação com o governo federal que era o maior credor, mas o caso não se enquadrava na legislação vigente (Apro003), pois o passivo tributário era três a quatro vezes superior ao patrimônio da organização (Apro051). Nestas tratativas o governo apontava que o arcabouço legal não possibilitaria renegociar as dívidas da Universidade Alfa. Os gestores constataram que ao falar da falta de arcabouço legal o poder executivo sinalizava que seria necessário criar uma nova lei que amparasse esta renegociação (Apro004).

Simultaneamente os gestores ouviam que outras IES também possuíam passivo tributário com o governo federal (Apro008). O qual variava entre R\$ 15 e R\$ 17 bilhões, segundo reportagem do Valor Econômico (Apro066). Então os gestores da Universidade Alfa verificaram que os passivos tributários de IES era um problema mais abrangente, o que justificaria a criação de uma lei para tratar especificamente deste tema (Apro009). Estas ações descritas, que estão relacionadas à atividade de monitoração são representadas pelo círculo 5 da FIGURA 40. As atividades 5 a 9 foram influenciadas pelas lógicas de comunidade e de estado, buscando conciliar o desenvolvimento local e a manutenção da oferta de ensino superior com o financiamento público e auxílio estatal.

Identificada a necessidade da criação da lei para viabilizar a reorganização do passivo tributário da universidade a Reitoria iniciou atividades que visavam apropriar esta oportunidade identificada, descrito na atividade 6 da FIGURA 40, iniciando o diálogo com os poderes federais legislativo e executivo (Apro007). Esta

movimentação iniciou com a busca de apoio da prefeitura da cidade sede e da câmara de vereadores, seguindo para a busca por apoio de deputados estaduais, federais, senadores e governador do Estado (Apro010). Foram mobilizados recursos intangíveis das redes de relacionamentos. Na busca por apoio os gestores enfatizavam que a “Universidade Alfa é um projeto, digamos assim, não tem um dono” (Apro012), sendo orientada pela lógica de comunidade. Apesar da busca pelo apoio amplo de toda a bancada federal do estado o respaldo para a reivindicação veio de um deputado que era egresso da Universidade Alfa (Apro012), recurso intangível de redes de relacionamento.

Algumas destas atividades realizadas foram reuniões com diversos órgãos federais, tais como o MEC, a Advocacia Geral da União – AGU e a Receita Federal (Apro058). Nas tratativas com a AGU e a Receita Federal foi apontada a possibilidade de edição de uma Medida Provisória (Apro015), visto que a tramitação desta é mais rápida do que um projeto de lei normal. A construção da proposta baseava-se na compreensão de que duas experiências existentes poderiam ser conciliadas. A primeira era o PROUNI, que convertia os tributos federais a serem pagos pelas IES em bolsas e a segunda o Programa de Recuperação Fiscal – REFIS no qual o governo parcela as dívidas tributárias das empresas em períodos de até 15 anos. A proposta de legislação construída e denominada PROIES criava um Programa de Recuperação Fiscal (semelhante ao REFIS) específico para as IES, no qual o pagamento de até 90% da dívida tributária poderia ser realizado com bolsas de estudo, de maneira semelhante ao PROUNI (Apro006; Apro052). Ao apresentar esta proposta houve um interesse por parte do governo federal, conforme descrito por um dos entrevistados “quando nós levamos a ideia de transformar parte da dívida em bolsa, aí houve um interesse. Quer dizer, vamos transformar o problema num benefício social e ao mesmo tempo resolver o problema e beneficiar a sociedade”. (Apro016). A conversão do passivo em bolsas de estudo que geram benefícios sociais para os alunos está relacionada com a lógica de comunidade.

O Governo Federal não editou uma Medida Específica para tratar o tema, mas permitiu a inclusão deste na Medida Provisória nº 559, de 2 de março de 2012 que inicialmente tratava de autorizar a Eletrobrás a adquirir participação na CELG. A inclusão de temas não afins em uma Medida Provisória ou Projeto de Lei é prática comum no Brasil, apesar de não ser recomendada. A seguir é descrita a justificativa

apresentada em plenário pelo Relator para a inclusão deste tema na medida provisória.

Consideramos, também, que há alterações a serem feitas no texto original, a fim de adotar providências voltadas ao desenvolvimento econômico e social do país, sobretudo neste momento de crise econômica mundial e de desaceleração da economia brasileira.

Nesse sentido, no campo de educação, julgamos urgente a adoção de providências para assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições integrantes do sistema federal de ensino. Estamos, portanto, propondo a instituição de Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – PROIES objetivando preservar a qualidade do ensino, nos termos estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC, a ampliação da oferta de bolsas de estudos integrais para estudantes de cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior participantes do programa, e a recuperação dos créditos tributários da União. (PARECER DO RELATOR, MP 559 DE 2012, PROFERIDO EM PLENÁRIO EM 05/06/2012)

O relator da Medida Provisória na Câmara dos Deputados foi o deputado Pedro Uczai de Santa Catarina. A Reitoria da Universidade Alfa conseguiu um encontro com ele para tratar do tema em um domingo à noite em pleno aeroporto (Apro017), novamente mobilizando recursos intangíveis de redes de relacionamento. No encontro os gestores da universidade foram convidados pelo deputado para integrar a equipe que iria elaborar a redação da medida provisória na mesma segunda pela manhã (Apro018). Assim, membros da Universidade Alfa participaram, junto com integrantes de outras IES, do processo de elaboração do texto da Medida Provisória (Apro019). Ressalta-se que além da Universidade Alfa também existiam outras IES interessadas na renegociação do seu passivo tributário, as quais também atuaram no processo de convencimento de deputados e do executivo com o objetivo de viabilizar a aprovação da proposta.

O texto da Medida Provisória foi aprovado na íntegra pelo Congresso Nacional (Apro020), porém sofreu vetos presidenciais propostos pelo Ministério da Fazenda e pela Receita Federal (Apro021), que não permitiram a conversão da dívida global em bolsa no momento em que a IES aderisse ao programa. No texto final, após os vetos, a dívida permanece em reais e é reajustada pela taxa SELIC, sendo convertida em bolsas apenas no momento de oferta destas, que ocorrerão ao longo dos 15 anos. A Lei nº 12.688, que estabelecia o PROIES, foi sancionada em 18 de julho de 2012. Neste caso as atividades de apropriação desenvolvidas pela Universidade Alfa resultaram na renovação de um elemento externo, a legislação sobre dívidas tributárias de IES. O comportamento de interpretação dos gestores neste processo

pode ser classificado como 'representação' (DAFT; WEICK, 1984), pois envolve ações que visam construir o ambiente, neste caso uma nova legislação para possibilitar a renegociação da dívida.

Em paralelo a estas negociações os gestores da Universidade Alfa identificaram que não estava cumprindo a legislação vigente, especialmente a não renovação do credenciamento institucional e de diversos cursos (atividades 7 e 8 da FIGURA 40). Assim, foram protocolados pedidos de renovação do credenciamento institucional e de diversos cursos pendentes. Ao longo dos últimos 5 anos mais de 140 dos 250 cursos da instituição receberam visita de avaliação institucional para a sua regularização.

Ao participar da construção da proposta de legislação os gestores da universidade identificavam os benefícios de aderir ao programa, representado pela atividade 9 na FIGURA 40. No dia 28 de dezembro de 2012 a mantenedora da Universidade Alfa protocolou processo solicitando a adesão PROIES e apresentando o seu plano de recuperação econômica e tributária (Apro041). Ao aderir ao programa a mantenedora parcelou sua dívida tributária em 15 anos e recebeu a moratória desta pelo período de um ano. O Plano de Reestruturação engloba o valor total de 5 bilhões em dívidas, dos quais 3,6 bilhões (72%) serão pagos na forma de bolsas nas diversas IES mantidas pela mantenedora e os demais passivos 1,4 bilhão serão pagos em recursos financeiros gerados pelas operações das IES. Os gestores preveem o desenvolvimento de uma série de ações para aproveitar a oportunidade do PROIES, especialmente para garantir a captação dos bolsistas. Estas atividades são representadas pela atividade 10 da FIGURA 40. Este plano está baseado nas premissas listadas a seguir:

- incremento de 9.000 alunos na graduação presencial até o ano de 2021, o que representa um aumento de 1.300 alunos por ano, nos 15 *campi* da Universidade e outras IES instalados no país, o que em termos percentuais representa 3,9% ao ano.
- incremento de 108.000 alunos na graduação a distância até o ano de 2021, o que representa, aproximadamente, 15.000 alunos anuais. Essa estimativa é baseada na liberação de processos seletivos (oferta de vestibular) que estavam suspensos desde o início de 2011 e que impediam o ingresso de novos alunos nessa modalidade de ensino.
- aumento de 2% no número de alunos nas modalidades de ensino infantil, fundamental e médio até o ano de 2017 e 1% entre os anos de 2018 e 2028
- as demais premissas utilizadas para a projeção são: a diminuição da inadimplência, a redução da evasão e uma melhor relação entre inscritos e matriculados no vestibular. (Apro043)

Conforme dados apresentados anteriormente na análise setorial o crescimento do número de matrículas no ensino superior no EAD reduziu o seu crescimento a partir do ano de 2010. O número de matrículas esperadas pela Universidade Alfa no ano de 2021 representa 9,4% do total nacional de matrículas no ano de 2013. Nos últimos anos as grandes IES que atuam como consolidadoras do setor tem intensificado sua atuação na oferta de cursos em EAD, acirrando ainda mais a competitividade. No ano de 2013 ingressou nos cursos do EAD o correspondente a 31,5% das vagas ofertadas. O elevado número de vagas ociosas evidencia a saturação do setor. Dados como estes não foram descritos pelos gestores ao descreverem as mudanças do setor. A descrição do ambiente, especialmente no relacionado ao EAD, indica que os gestores do ambiente pressupunham que exista demanda para os cursos em EAD ofertados pela Universidade Alfa e que a retomada da oferta de vestibulares implicará naturalmente no crescimento de matrículas nesta modalidade.

Ao aderir ao PROIES a Universidade iniciou a oferta destas modalidades de bolsa específica. No ano de 2015 o número de bolsistas integrais (PROUNI e PROIES) passava de 12 mil alunos (Apro032). Este elevado número de alunos não pagantes faz com que os gestores descrevam a instituição como uma “universidade privada de cunho público, em virtude da grande envergadura social que ela tem” (Apro032). Ao identificarem a necessidade de captação de novos alunos bolsistas os gestores perceberam a importância de ofertar novos cursos (Apro036) e de utilizar as vagas ociosas dos cursos de pouca procura, como as licenciaturas, conforme relato a seguir:

é visível no país que tem diminuído a procura pelas licenciaturas, mas em função da gente oferecer um grande número de bolsas PROUNI e PROIES as licenciaturas de certas maneiras começaram a reagir em função disso, a gente tem um exemplo tem alguns cursos de licenciatura aqui na sede que a gente das 100 vagas autorizadas as vezes a gente, em um semestre, preenche 10, 15 por vestibular e 25, 30 com as bolsas PROUNI e PROIES então isso acaba formando uma turma mas a partir desse contexto das bolsas. (APro037)

Atualmente os gestores interpretam como sendo desafiador a captação de alunos bolsistas para conseguir pagar o tributo que foi renegociado (Apro030). O grande número de bolsas ofertadas como contrapartida a elevada dívida tributária renegociada pela IES fez com que ela interpretasse uma nova mudança ambiental, o desafio da captação de bolsistas (atividade 12 na FIGURA 40), pois estes devem estabelecer critérios de baixa renda e formação em escola pública. Na busca por

ampliar a captação de bolsistas a Universidade se apropriou desta mudança seguindo elementos da lógica de mercado e comunidade. A IES tem como objetivo ampliar o número de bolsas (lógica de comunidade), mas faz isso pela criação de cursos com baixo custo operacional (atividade 13 na FIGURA 40) e pela utilização de vagas ociosas em cursos já existentes que possuem menor demanda no mercado, como as licenciaturas (lógica de mercado), representado pela atividade 14 da FIGURA 40. A criação de cursos que demandem maior investimento é limitada pela falta de recursos financeiros para investimento, que são recursos organizacionais intangíveis importantes para a mudança.

Na análise deste evento a presença da lógica de estado ocorre de maneira clara no diálogo da IES com os diversos atores estatais que atuam sob esta lógica. No processo de reorganização do passivo tributário e do saneamento da crise financeira da IES os gestores da Universidade Alfa dialogam com o Estado na busca por uma solução. No processo de diálogo os gestores interpretam que o Estado deseja auxiliar a recuperação da universidade, pois este não desejaria assumir o ônus social que ocasionaria o fechamento de uma IES com milhares de alunos. Ao perceberem esta postura os gestores identificam uma maior abertura para diálogo e construção de uma proposta saneadora.

As tentativas iniciais de renegociação do passivo tributário com o Estado, que era o seu credor, eram limitadas pela falta de alternativas com a legislação vigente, pois a lógica de estado depende do amparo legal para sua aplicação. Ao receber o diagnóstico do Estado de que esta renegociação só poderia ocorrer sob o amparo legal os gestores da Universidade Alfa identificaram a necessidade de auxiliar no processo de desenvolvimento desta nova lei. Estas tratativas iniciais foram realizadas com o poder Executivo. Ao identificarem a necessidade de construir uma nova lei os gestores da Universidade Alfa mantiveram o diálogo com o executivo e também iniciaram as interações com o poder legislativo.

Para construir a proposta de legislação junto ao legislativo foram mobilizados recursos das redes de relacionamentos, especialmente de um deputado federal egresso da Universidade Alfa. A partir de diversos diálogos com o poder legislativo foi aprovado o aditivo à Medida Provisória que incluía o PROIES. Antes de ser sancionada a lei sofreu vetos presidenciais, reduzindo os benefícios para as IES que aderissem ao programa.

Apesar das sanções, o PROIES foi visto pelos gestores como a oportunidade para reorganização do seu passivo tributário. Ao aderir ao PROIES a Universidade Alfa também permitiu que o Estado fiscalizasse as suas ações administrativas financeiras, pois o programa além de renegociar o passivo tributário também tem como objetivo garantir que as mantenedoras de IES alcancem a sustentabilidade econômica financeira.

A reorganização financeira da Universidade Alfa, parcialmente retratada na análise do PROIES, foi construída a partir de recursos organizacionais intangíveis de valores e recursos culturais. Destaca-se a fala de uma gestora que expressa a sua crença em escolher e adotar metodologias de gestão para a melhoria dos processos internos.

não vim aqui para brincar de fazer planejamento, eu já vi tudo dar certo, tudo dar errado, mas eu tive muita experiência também. Todas as experiências positivas, tiveram origem num rigor mesmo, num rigor metodológico e muito empoderamento e fortalecimento das pessoas, fortalecimento na adesão ao imaginário, que é volitivo isso, se você não desenvolve esse querer, isso não vai na capacitação, não adianta só querer, se os caras forem incompetentes tecnicamente não vai acontecer. (Ager230).

Este valor tem se propagado ao longo da organização, impactando na melhoria dos processos organizacionais e na adoção de ferramentas para o desenvolvimento de novos projetos. Um exemplo é a adoção das ferramentas de gestão de projetos para o desenvolvimento da nova proposta pedagógica da instituição que será descrita na seção a seguir.

5.2.3 A reorganização do processo pedagógico - AlfaVirtual

O projeto AlfaVirtual, que é descrito nesta seção estava em construção no período de coleta e análise dos dados, não gerando resultados concretos, porém a riqueza do movimento de identificação da oportunidade e mudanças e a rica descrição do processo de construção da proposta justificam o estudo deste evento. No ano de 2013 foi realizada a revisão do planejamento estratégico da Universidade Alfa, no qual foram definidos quatro grandes objetivos, sendo que um destes é “encantar o aluno”. Na visão da IES para alcançar este objetivo é necessário inovar o processo pedagógico. Na FIGURA 41 são descritas as diversas atividades das relacionadas à renovação do processo pedagógico, especialmente do desenvolvimento do projeto AlfaVirtual.

Em paralelo à elaboração do planejamento estratégico a equipe do EAD iniciou um debate sobre a melhoria do processo metodológico e contou com o suporte de uma consultoria da área de informática para redesenhar os fluxos dos processos do EAD (App063). O serviço de consultoria auxiliou a interpretar mudanças ambientais e os recursos organizacionais que poderiam ser reorganizados para melhorar o processo de desenvolvimento e produção de conteúdo EAD.

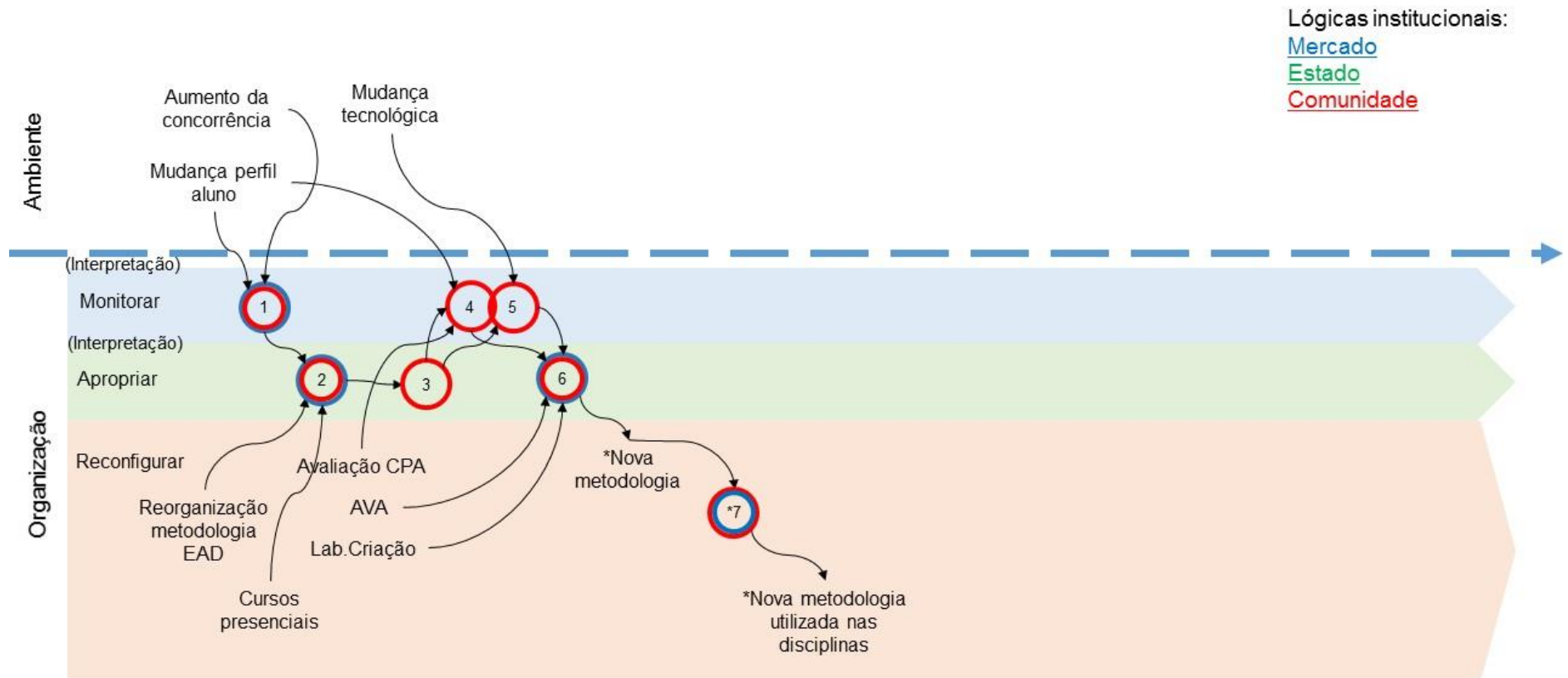
A utilização de serviços de consultoria e a ênfase estratégica em encantar o aluno indicam a presença da lógica de mercado, ao mesmo tempo em que a preocupação com o ensino de qualidade e utilização de tecnologias para aprimorar o processo pedagógico (e não com foco em redução de custos) remetem a lógica da comunidade, indicando o hibridismo de lógicas na orientação desta ação organizacional. O uso de serviços de consultoria e a análise formal do ambiente apontam para o comportamento de interpretação de descobrimento (DAFT; WEICK, 1984).

A proposta do novo fluxo de processos do EAD foi apresentada à Reitoria que entendeu que as propostas expostas poderiam ser disseminadas em toda a Universidade, não apenas nos cursos EAD, mas também nos presenciais (App064). O amplo conhecimento que a reitoria possui da organização foi fundamental para interpretar a correspondência entre as mudanças ambientais relacionadas aos cursos presenciais e os recursos desenvolvidos no EAD (EGGERS; KAPLAN, 2013), que possibilitou a identificação da oportunidade de desenvolver o projeto AlfaVirtual. Este projeto visa reorganizar o processo pedagógico da Universidade Alfa, por meio da reconfiguração de um recurso intangível de sistemas ou procedimentos. O desenvolvimento desta proposta está alinhado com um dos objetivos estratégicos descritos no aditivo do PDI realizado em 2013, que é “encantar o aluno”, conforme descrito a seguir.

Como desdobramento de seus desafios em objetivos, a Universidade busca acolher e encantar seus alunos: a) Inovando sua proposta pedagógica; b) Assegurando a eficiência de seus processos acadêmicos e de apoio; c) Qualificando o atendimento; d) Compreendendo e atendendo as necessidades e expectativas dos alunos (App091).

Na página a seguir é apresentada a FIGURA 41, com as principais mudanças ambientais e organizacionais relacionadas à renovação do processo pedagógico.

FIGURA 41 – MUDANÇAS NO AMBIENTE E NA ORGANIZAÇÃO NO RELACIONADAS À RENOVAÇÃO DO PROCESOS PEDAGÓGICO



FONTE: O autor (2016) **Nota:** 1: Reitoria monitora mudanças no perfil do aluno e aumento da concorrência; 2: Reitoria identifica sinergia entre proposta para o EAD e oportunidade nos cursos presenciais; 3: Reuniões de diagnóstico iniciam novas atividades de monitoramento; 4: Comitê do AlfaVirtual monitora mudança do perfil do aluno; 5: Comitê do AlfaVirtual monitora mudança tecnológica; 6: Comitê do AlfaVirtual realiza reuniões de trabalho para identificar sinergia entre recursos organizacionais e o ambiente monitorado; *7: (previsão) Após desenvolvimento da nova metodologia serão realizadas ações de capacitação com professores para disseminá-la pela organização; * = previsão

O projeto visa atender toda a Universidade e de uma maneira resumida o AlfaVirtual

é uma revisão da proposta metodológica institucional e que procura agregar as novas tecnologias de informação e comunicação na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, e a nossa ideia é ter várias ferramentas pra que o professor possa de acordo com a natureza da sua disciplina do seu curso lançar mão dessas ferramentas pra qualificar o trabalho pedagógico (App023)

O desenvolvimento do projeto AlfaVirtual ficou sob responsabilidade da Pró-Reitoria Acadêmica, a qual, após receber a demanda da administração iniciou um processo de debate e diálogo para analisar a aplicabilidade da proposta, conforme descrito no extrato a seguir “paramos tudo. E começamos a discutir a importância das metodologias virtuais no processo pedagógico universitário, como conceito. Reuniões, e reuniões e reuniões de catarses pedagógicas, literalmente”. (App043).

A parada descrita mostra que após receber a demanda da reitoria para iniciar as atividades de reconfiguração dos recursos organizacionais (atividade 3 da FIGURA 41) a Pró-Reitoria Acadêmica retomou as atividades relacionadas à capacidade de monitoramento com a criação de comitês responsável por analisar cada um dos tópicos considerados relevantes, conforme evidenciam as atividades 4 e 5 da FIGURA 41.

Estas reuniões possibilitaram que os membros envolvidos no projeto interpretassem de maneira ampla as mudanças ambientais, especialmente na área tecnológica e do perfil do aluno do ensino superior, e dos recursos organizacionais que poderiam ser empregados no desenvolvimento do projeto. O comportamento interpretativo neste caso pode ser descrito como de ‘descobrimto’ (DAFT; WEICK, 1984), pois utilizou-se de métodos analíticos para a identificação das mudanças ambientais como base para construir as propostas organizacionais. Estas atividades de monitoramento orientam-se pela lógica de comunidade, enfatizando a busca por tecnologias e processos pedagógicos que melhorem o processo de aprendizado.

Estas mudanças foram interpretadas a partir da realização de uma série de atividades, como a análise de insumos das avaliações institucionais realizadas pela CPA, especialmente as informações qualitativas dos questionários. Outras atividades relevantes para esta identificação foram participação em congressos e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula (App020; App072; App004). Os relatos de pesquisas científicas sobre a utilização de metodologias EAD também são utilizados para

reforçar a relevância da utilização de tecnologias em sala de aula, como no relato a seguir

A professora mostrou um trabalho de uma orientada dela que demonstra que os alunos das disciplinas pré-clínicas que tiveram disciplinas só através do ensino a distância, só através do ensino a distância, tiveram um desempenho cognitivo melhor que os que tiveram aulas presenciais. (App012)

Ao serem questionados sobre as mudanças deste período os gestores entrevistados descreveram um aluno com maior acesso ao conteúdo, que muitas vezes está no próprio *smartphone* dele (App004). O desafio para os professores é utilizarem a tecnologia nas aulas, auxiliando no processo de discussão de conteúdo para transformá-lo em conhecimento (App004). Também se ressaltou a necessidade de valorizar o momento de encontro, para que este momento seja de fato relevante para o aluno (App072; App004). Estas interpretações indicaram a necessidade de “mudar a metodologia, a dinâmica da sala de aula” (App013). A forte presença da tecnologia na vida cotidiana, especialmente na geração em idade universitária, aponta que é preciso incorporar as mediações pela tecnologia no ensino universitário, caso contrário as pessoas irão procurar outro lugar para aprender (App096).

As atividades de diagnóstico possibilitaram uma maior compreensão do tema e uma definição orientadora compartilhada entre os membros do projeto do que a Universidade Alfa busca ao desenvolver o projeto AlfaVirtual, conforme descrito no extrato a seguir:

Porque aquilo que se pretende é uma mudança de metodologia pedagógica dentro da universidade. Onde o ensino deixa de ser um ensino eminentemente expositivo, ou onde predomine o papel do professor, para o professor se tornar facilitador do teu conhecimento, mas para isso auxiliado com diferentes técnicas pedagógicas e metodológicas. (App008)

Outros gestores entrevistados explicaram de maneira muito semelhante a proposta do projeto, evidenciando um alinhamento na definição do objetivo deste (App024; App065). A construção da proposta procura enfatizar a participação do aluno “tanto que a palavra-chave do AlfaVirtual é ser colaborativo” (App041). O projeto está alinhado com um dos objetivos estratégicos da organização descrito como “encantar o aluno” e também com um dos valores centrais compartilhados que é a ênfase no ensino de qualidade (App016). Estas ações estão alinhadas com os documentos institucionais, especialmente o PPI e o PDI, e visam levar as orientações presentes no documento para a prática diária (App056; App067).

Em uma das reuniões iniciais do projeto o Laboratório de Criação do EAD apresentou o processo de produção do material didático para que os comitês do projeto pudessem identificar o que desejam manter e o que precisam alterar neste processo (App077). Também é ressaltado a existência do AVA desenvolvido pela própria Universidade que poderá ser utilizado como um facilitador do processo de aprendizado também par ao ensino presencial (App009). Estas reuniões indicam a existência da interpretação interna dos recursos organizacionais que possam ser utilizados para o projeto AlfaVirtual.

Para dar prosseguimento ao desenvolvimento do projeto foi elaborado o *Projetc Canvas* (App066), conforme orientação da equipe de planejamento da mantenedora, que propôs a utilização do *Canvas* para a criação do projeto, alinhado com o “compromisso de instaurar uma cultura de projeto” (App085; App087), um recurso intangível de sistema e procedimento. Também foram criados cinco comitês para desenvolver áreas específicas do projeto, tais como infraestrutura e tecnologias, outro de gestão acadêmica (App066). Cada comitê é formado por pessoas de diferentes áreas a Universidade que possuem experiência na área específica, evidenciando a relevância dos recursos humanos organizacionais. Estes comitês foram os principais espaços de diálogo e debate para a construção da proposta.

Os colaboradores da organização são um importante recurso para o desenvolvimento do projeto AlfaVirtual e o conhecimento destes utilizados na construção do projeto pode ser descrito como recursos intangíveis de conhecimento, capacidade e experiência. No processo de criação dos comitês foram agregados diversos colaboradores que já trabalhavam ou realizavam pesquisas em temas que estavam começando a ser debatidos (App017). O extrato a seguir ressalta o engajamento dos professores e colaboradores no projeto

a maior parte dos professores que estão trabalhando aqui eles acreditam na instituição e eles apostam nessas mudanças, nessas melhorias . Sem recurso econômico, digamos assim, a gente consegue fazer várias ações em função do engajamento e da expertise dos nossos professores, funcionários também que trabalham aqui (App019)

Ao final do modelo é descrita a reconfiguração de recursos esperadas o desenvolvimento de uma nova “proposta pedagógica institucional” que contemple a integração desta nova metodologia na sala de aula, que pode ser classificado como um recurso intangível de sistemas ou procedimentos. (MILLS; et al., 2002).

Além do engajamento dos colaboradores no processo de criação também se ressalta a necessidade de capacitação constante para os professores, para que estes possam renovar a sua prática pedagógica na sala de aula. A Universidade realiza eventos de formações semestrais (App059), oferece cursos em EAD (app060) e reuniões “para tratar da nossa didática em sala de aula, reforçando o quesito de qualidade, dinamismo, diversidade” (App082). A incorporação de um novo procedimento no cotidiano da organização depende de ações que incentivem e capacitem os colaboradores a adotá-lo. Em virtude destas ações de capacitação foi descrita uma possível atividade futura a ser desenvolvida pela organização que são as ações de capacitação e convencimento do corpo de professores para adotar a nova proposta pedagógica desenvolvida no projeto AlfaVirtual. Esta reflexão aponta que quando a capacidade dinâmica organizacional auxilia na renovação de um procedimento ou processo organizacional é fundamental a atuação na disseminação do procedimento pela organização, caso contrário a organização não obterá as vantagens decorrentes da renovação deste recurso.

Neste evento a lógica de estado está presente apenas de maneira indireta. Como a Universidade Alfa já incorporou em suas práticas cotidianas o acompanhamento da legislação da educação superior, o desenvolvimento do Projeto AlfaVirtual tem ocorrido conforme a legislação vigente. Um exemplo é a ênfase na legislação atual no número de horas aulas dos cursos presenciais, isto faz com que mesmo que amplie as interações professor aluno via AVA, a Universidade Alfa não poderá reduzir a carga horária presencial dos seus cursos, sob pena de sofrer sanções posteriores do Estado.

Após a análise dos três eventos na próxima seção são sintetizadas as principais atividades desenvolvidas nos processos de monitorar e apropriar das capacidades dinâmicas e descritos os principais recursos organizacionais renovados no processo.

5.3 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DINÂMICAS

Esta seção tem como objetivo evidenciar como ocorreram as atividades de monitoramento, aproveitamento e reconfiguração dos recursos nos três eventos anteriormente descritos e analisados. Também visa relacionar como a interpretação aconteceu no processo de desenvolvimento da capacidade dinâmica. Será

apresentado um quadro síntese das principais atividades de monitoramento e de aproveitamento das oportunidades e também dos principais recursos organizacionais que foram reconfigurados.

No modelo exposto ao final da fundamentação teoria, e utilizado como base para a análise dos eventos, a interpretação é destacada em dois momentos distintos: na monitoração do ambiente e na intermediação do monitorar e apropriar. Ressalta-se que ao adotar a epistemologia social construtivista considera-se que a interpretação é uma constante no processo de construção social, não existe o agir isolado do interpretar. Todavia, para fins analíticos nesta tese a interpretação foi analisada de três maneiras distintas.

Primeiro foi analisado como ocorre o comportamento de interpretação dos gestores em relação ao ambiente, adotando para esta análise o modelo de Daft e Weick (1984) que descreve quatro tipos ideais: visão indireta, visão condicionada, representação e descobrimento. Este comportamento organizacional é identificado principalmente nas atividades de monitoração. Na sequência foi analisado se no processo interpretativo os gestores destacavam a correspondência entre o ambiente e os recursos organizacionais, conforme proposto por Eggers e Kaplan (2013). Este processo ocorre principalmente nas atividades de apropriação de oportunidades. Estes dois tópicos são descritos nesta seção. Por fim, também é analisada a influência das lógicas institucionais no processo de interpretação, apresentado na próxima seção.

Um dos processos descritos por Teece (2009) como componente do grupo de atividades de monitorar é o 'processo para explorar desenvolvimentos científicos e tecnológicos exógenos'. Na análise do caso, a Universidade Alfa identificou a tecnologia de transmissão via satélite que possibilitou o desenvolvimento do projeto inicial de EAD via satélite. Esta identificação ocorreu pela influência do valor organizacional que incentivava os gestores a analisar o ambiente em busca de inovações tecnológicas que poderiam ser incorporadas na educação, pois a Universidade Alfa deveria ser o espaço no qual 'o futuro já começou'. O desenvolvimento deste projeto também ocorreu pela identificação da mudança na legislação, visto que a LDB de 1996 incentivou a criação de cursos nesta modalidade, restringidos pela legislação anterior. A existência de um escritório de representação da Universidade Alfa em Brasília auxiliou a identificação desta mudança de legislação. Atualmente a IES mantém um colaborador responsável por desenvolver estas

atividades de acompanhamento das mudanças na legislação sobre a educação superior e o Pró-Reitor Acadêmico é descrito pelos outros colaboradores como um profundo conhecedor da legislação. Em um ambiente altamente regulamentado como o ensino superior brasileiro, verificou-se que é fundamental que as IES mantenham atividades voltadas para a monitoração das mudanças de legislação.

O desenvolvimento desta proposta foi baseado na identificação da demanda latente por formação de nível superior (graduação e especialização) e a possibilidade do desenvolvimento de cursos *in company*. As atividades de diagnóstico de oportunidades eram realizadas em parceria com organizações de consultorias contratadas pela reitoria que auxiliavam a delinear o diagnóstico ambiental e o planejamento estratégico. Esta prática se relaciona com a identificação das necessidades dos consumidores descritas por Jantunen et al. (2012). A construção desta proposta ocorreu por existir uma correspondência entre o ambiente percebido e os recursos organizacionais identificados, tais como professores qualificados, marca e os diversos *campi* e IES parceiras. A correspondência entre a oportunidade ambiental identificada e recursos disponível pela organização é descrita por Eggers e Kaplan (2013) como um dos gatilhos para a renovação organizacional.

As justificativas apresentadas pelo MEC ao negar o credenciamento da IES para a oferta de cursos no EAD foram consideradas na construção da nova proposta. Neste comportamento existe um componente de aprendizado que poderá ser melhor explorado em pesquisas futuras. Ao receber a negativa a Universidade Alfa construiu uma proposta mais conservadora, visando ministrar disciplinas em EAD e não mais todo o curso. O desenvolvimento desta proposta novamente foi baseado na correspondência entre a mudança de legislação identificada (Portaria 2.253 de 2001 que permitia oferta de disciplinas de cursos regulares no EAD) e os recursos organizacionais existentes (materiais de apoio em disciplinas regulares e centro de EAD) (EGGERS; KAPLAN, 2013). O comportamento de interpretação deste momento inicial é semelhante ao de 'representação' descrito por Daft e Weick (1984), no qual as organizações buscam construir seus próprios ambientes, experimentam, testam e então analisam o que aconteceu.

Simultaneamente a consolidação do centro de EAD e a oferta de disciplinas nesta modalidade na Universidade Alfa, também ocorreu o processo de desenvolvimento de cursos no EAD em outras IES, com modelos pedagógicos que simplificavam as demandas tecnológicas. A metodologia de vídeo-aulas consistia na

gravação destas e posterior reprodução em televisores munidos de equipamentos VHS ou DVD. O diálogo constante com empresas de consultoria da área de educação superior possibilitou um rápido acesso às mudanças no setor. As organizações de consultorias atuam como condutoras de inovações no campo organizacional. Estas mudanças na legislação e a existência dos recursos organizacionais fez com que a Universidade Alfa interpretasse novamente que tinha a oportunidade de se credenciar para ofertar cursos na modalidade EAD.

Os recursos, uma vez reconfigurados, influenciam o processo de monitorar as oportunidades da organização. Enquanto não havia alcançado o credenciamento para oferta de cursos em EAD a Universidade Alfa considerava que os seus *campi* e IES da mesma mantenedora eram prováveis polos para a oferta dos cursos nesta modalidade. Porém, após o credenciamento a Universidade começou a monitorar oportunidades de oferta em todo o território brasileiro, especialmente em cidades que ainda não contavam com oferta de ensino superior presencial. Esta mudança na interpretação das oportunidades de atuação indica como a análise interna dos recursos organizacionais existentes influenciam na análise ambiental.

A metodologia de EAD adotada no credenciamento para cursos estava delineada para atender um segmento de mercado alvo de pessoas que haviam parado de estudar por um longo tempo e que moravam em locais de difícil acesso, distante de centros de ensino superior. No desenvolvimento da parceria para a oferta de cursos superiores em EAD a organização parceira compartilhou com os gestores da Universidade Alfa estas oportunidades de expansão. Novamente existe uma prática de identificação das necessidades dos consumidores, anteriormente descritas por Jantunen et al. (2012).

Após o período inicial de desenvolvimento da modalidade EAD a Universidade Alfa estagnou, especialmente nos anos 2008 e 2009. Este período foi marcado pela turbulência financeira e política, resultando na renúncia do reitor que atuava desde a fundação e na ascensão de um novo grupo para gerenciar a Universidade Alfa. Nos anos de 2008 e 2009 não foram identificadas mudanças relacionadas ao EAD, evidenciando a não ocorrência das capacidades dinâmicas. O processo de renovação estratégica decorrente das capacidades dinâmicas foi retomado posteriormente, evidenciando a existência de avanços e retrocessos das capacidades dinâmicas na organização.

Por um período a Universidade Alfa deixou de acompanhar as mudanças na legislação do ensino superior, especialmente o Decreto 5.622 publicado em 2005, pois os gestores consideravam que o fato de serem universidade lhes garantia autonomia e, portanto, não se submeteriam a novas normativas que lhes dificultassem a oferta de EAD. Ao não analisar as mudanças de legislação, a Universidade Alfa não adequou os seus polos as novas demandas de padrões de qualidade definidos pelo MEC, como consequência do não cumprimento da legislação a Universidade Alfa foi denunciada no Ministério Público e teve que assinar um Termo de Ajuste de Conduta com o MEC. Estes acontecimentos evidenciam que o processo de monitoramento do ambiente deve ser realizado constantemente pela organização.

Para construir a sua proposta de credenciamento os gestores da universidade e equipe que atuava na produção de materiais para o EAD analisaram as diversas tecnologias existentes que poderiam ser aplicadas ao EAD. A partir desta análise interpretaram que uma tecnologia emergente, os *tablets*, poderia ser utilizado como base da proposta de credenciamento enviada ao MEC. Este fato evidencia novamente a exploração de desenvolvimentos científicos e tecnológicos exógenos (TEECE, 2009) pela Universidade Alfa. Todavia, em pouco tempo a gestores do EAD, ao ouvirem os relatos dos alunos, dos coordenadores de polos e dos documentos da CPA, perceberam que os *tablets* estavam ficando obsoletos e que os alunos preferiam poder utilizar o conteúdo disponibilizado no AVA em outros meios (computadores ou *smartphones*). Estes acontecimentos evidenciam a relevância da organização escutar os seus clientes identificar as suas demandas e assim iniciar o processo de renovação de recursos. Baseado nestas informações iniciais a Universidade contratou uma consultoria que auxiliou no redesenho do processo pedagógico, passando a centrá-lo na utilização do AVA, que poderia ser utilizado em diversas plataformas (computador, *tablet* e *smartphone*) e não mais no uso de uma plataforma específica. Em paralelo ao desenvolvimento da proposta os gestores identificaram uma mudança no perfil dos seus alunos, especialmente com o ingresso de alunos mais novos e com maior poder aquisitivo. Estas mudanças foram identificadas pela percepção subjetiva dos gestores e pela análise dos dados cadastrais dos alunos.

No evento relacionado ao PROIES ocorre o comportamento de interpretação de representação (DAFT; WEICK, 1984), pois ao não encontrar uma alternativa para a renegociação da sua dívida junto ao governo federal a Universidade Alfa atua na 'invenção do ambiente', auxiliando na construção de um novo projeto de lei. A IES

também se utilizou da sua rede de relacionamentos para mobilizar elementos externos a organização no processo de criação da lei, tais como a bancada estadual de deputados federais e o apoio do MEC. O processo de interpretação da legislação sobre renegociação de dívidas foi auxiliado pelo diálogo com órfãos federais, tais como AGU e MEC.

No processo de renegociação das dívidas da IES também ocorre a identificação de recursos que possam ser desinvestido. Neste caso os negócios não alinhados com a área da educação, o que também possibilitou a organização manter um alinhamento estratégico de foco no ensino. Este processo de identificação foi realizado pelos novos membros da área administrativa financeira da reitoria e, posteriormente, da mantenedora e também pela empresa de consultoria contratada para a realização deste diagnóstico.

Um fato observado no processo da renovação do processo pedagógico foi a retomada de atividades de monitoração. A Reitoria havia identificado previamente mudanças no perfil do aluno e percebeu que o projeto desenvolvido para o EAD também poderia ser apropriado pelos cursos presenciais. Assim, demandou o desenvolvimento do projeto AlfaVirtual. A equipe responsável pelo projeto iniciou o seu desenvolvimento com reuniões de diagnóstico das mudanças ambientais (perfil do aluno e tecnológicas) e também os recursos organizacionais que seriam utilizados na construção do projeto. Nestas reuniões foram analisados relatórios da CPA, debatidas percepções dos membros sobre mudanças ambientais e apresentados estudos científicos sobre o tema. Este fato evidencia que não existe uma linearidade cronológica entre os grupos de atividades das capacidades dinâmicas.

No QUADRO 22 são apresentadas as principais práticas relacionadas com as atividades de monitorar (*sense*) identificadas no caso da Universidade Alfa, com base nos três eventos. Também são relacionadas estas práticas com categorias previamente existentes na literatura.

QUADRO 23. PRÁTICAS RELACIONADAS COM O MONITORAR (*SENSE*)

| Função | Práticas identificadas | Categorias relacionadas na literatura |
|--|---|--|
| Monitorar mudanças no ambiente operacional, legislação e base de recursos Identificar novas oportunidades | Análise ambiental em busca de tecnologias que possam ser incorporadas na educação | Explorar desenvolvimentos científicos e tecnológicos exógenos (TEECE, 2009) |
| | Atuação do escritório de representação na capital federal | |
| | Designação de colaborador específico para análise das mudanças legislativas | |
| | Contratação de empresas de consultoria que compartilham estratégias inovadoras | |
| | Reflexão sobre as oportunidades identificadas e recursos disponíveis | Correspondência entre ambiente e recursos organizacionais (EGGERS; KAPLAN, 2013) |
| | Utilização de meios formais (CPA) e informais (relacionamento com o público) de captação de informações sobre necessidades dos consumidores | Identificação das necessidades dos consumidores (JANTUNEN et al., 2012) |
| | Compartilhamento de informações com organizações parceiras | |
| | Imposição pelo órgão regulador da aplicação de uma nova legislação | |
| | Diálogo com membros de outras organizações (IES, AGU, MEC) | |
| | Diagnóstico dos recursos organizacionais que possam ser desinvestidos | Desinvestimento de recursos organizacionais (MOLITERNO; WIERSEMA, 2007) |
| | Criação de comitês e espaços de discussões coletivos para análise ambiental | Mecanismos de aprendizagem e governança de conhecimento (MEIRELLES; CAMARGO, 2014) |

FONTE: O autor (2016)

A seguir são analisadas as diversas atividades relacionadas a capacidade de apropriar identificadas na análise do caso da Universidade Alfa.

Em diversos momentos analisados as atividades relacionadas ao processo de apropriação iniciaram com o reconhecimento da correspondência entre a oportunidade identificada no ambiente e os recursos organizacionais previamente existentes. Estes recursos já existentes são o ponto de partida para o processo de reconfiguração. Um dos exemplos desta correspondência está presente na análise do caso da implantação do Centro de Educação a Distância, quando a Universidade Alfa identificou a demanda ambiental por qualificação de nível superior em diversos municípios e a comparou com a oferta de ensino existente na sua unidade sede, que poderia ser expandido com a utilização de ferramentas tecnológicas já existentes e

disponíveis à organização. Esta correspondência entre os diversos recursos organizacionais que possibilitavam o ensino presencial e a oportunidade de desenvolver o ensino a distância foi o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta de EAD.

O caso analisado também indicou que a organização pode aproveitar a oportunidade identificada pela expansão das suas fronteiras organizacionais, conforme descrito previamente por Teece (2007). Isto ocorreu principalmente no desenvolvimento de parcerias que ampliavam o alcance organizacional para a oferta dos cursos EAD. As atividades relacionadas a capacidade de apropriação também se utilizaram da acumulação de experiências organizacionais, que são utilizadas como ponto de partida para uma nova ação. Um exemplo é o caso da segunda tentativa de credenciamento para o EAD da Universidade Alfa que utilizou os conhecimentos adquiridos na negação da primeira proposta para propor o credenciamento apenas para a oferta de disciplinas nesta modalidade. O desenvolvimento de parcerias com os agentes educacionais que possibilitou uma rápida criação de diversos polos de atendimento EAD em todo o país possibilitou a expansão das fronteiras organizacionais, uma prática relacionada com a apropriação de oportunidades.

No desenvolvimento do projeto EAD na Universidade Alfa ocorreram o desenvolvimento de novos modelos de negócio (TEECE, 2007). Inicialmente foi desenvolvido um modelo que terceirizou a gestão acadêmica para uma organização parceira. Na sequência a produção de material didático foi assumida pela Universidade e a gestão dos polos por sua vez foi terceirizada para organizações parceiras. Após as diligências do MEC surgiu um novo modelo de negócio no qual a Universidade Alfa assumiu tanto a parte pedagógica quanto a responsabilidade pelo acompanhamento dos polos.

O AVA da Universidade Alfa foi sendo desenvolvido ao longo do tempo para ser utilizados pelas disciplinas ofertadas no EAD. Após a reorganização pedagógica e a percepção de que o *tablet* era uma ferramenta com rápida defasagem tecnológica o AVA pode ser utilizado para o desenvolvimento da nova proposta pedagógica para os cursos em EAD. Novamente ocorreu a correspondência entre o ambiente interpretado e os recursos organizacionais existentes. Posteriormente o AVA volta a ser identificado como um recurso relevante para o desenvolvimento do Projeto Alfa. Estes fatos evidenciam que um recurso pode ser explorado de maneiras distintas pela organização.

Na análise das mudanças ambientais e organizacionais para obtenção de novas fontes de receitas uma das atividades relacionadas a capacidade apropriação não visou reconfigurar recursos organizacionais, mas sim a legislação do tema. Isto evidencia a recursividade entre organização e ambiente, no incidente específico a organização atuou para gerar em uma mudança ambiental. Ao identificar que a renegociação do seu passivo tributário dependeria da criação de uma nova lei a Universidade Alfa atua ativamente em negociações para a proposição e criação desta lei. Uma vez aprovada a lei do PROIES a Universidade pode aderir e aproveitar a oportunidade de converter o seu passivo tributário em bolsas de estudo. Este fato evidencia que em ambientes regulados as organizações podem atuar na revisão da legislação como etapa prévia para a renovação dos seus recursos organizacionais.

No processo de renegociação das dívidas a IES também identificou a possibilidade de desinvestir os seus ativos como alternativa para a amortização da dívida. Além da venda de ativos possibilitar recursos financeiros para quitar as dívidas, também foi importante para o realinhamento estratégico com foco apenas na área de ensino, evidenciando que as atividades relacionadas a capacidade de apropriar são orientadas pelo planejamento estratégico organizacional.

A proposição da AlfaVirtual pela reitoria é um exemplo da relevância do gerenciamento do conhecimento organizacional. Durante um longo período as atividades dos cursos presenciais e EAD ocorreram em paralelo na Universidade Alfa, com pouca ou nenhuma interação. Recentemente a reitoria juntou as duas modalidades de ensino sob a mesma pró-Reitoria Acadêmica, todavia os cursos ainda são vistos como propostas pedagógicas distintas. Os diagnósticos realizados pela CPA nos cursos presenciais indicavam a mudança do perfil do aluno em sala de aula e o descontentamento deste com as metodologias centradas em aulas expositivas. Os professores também percebiam uma presença cada vez maior da tecnologia na sala de aula pelos alunos, porém não existia a integração desta tecnologia com o processo pedagógico. Ao perceber que a metodologia dos cursos EAD já se apropriava da tecnologia presente no cotidiano, especialmente pelo seu AVA, a Reitoria solicitou o desenvolvimento do Projeto AlfaVirtual, que visa integrar a metodologia de ensino presencial e EAD. Novamente o início do projeto ocorre pela correspondência entre os recursos já existentes na organização (AVA e metodologia EAD) e a mudança ambiental identificada (mudança do perfil do aluno). O isolamento das atividades presenciais e EAD dificultou para os gestores que atuavam nos cursos

presenciais perceberem a presença de recursos que poderiam auxiliar a sanar os problemas identificados. A Reitoria, ao conhecer as diversas atividades e os recursos presentes na organização pode provocar o início do diálogo ao demandar o desenvolvimento do projeto AlfaVirtual.

No projeto AlfaVirtual também ocorreram discussões coletivas que objetivavam construir propostas para aproveitar as oportunidades identificadas. Estas discussões coletivas também ocorreram na reorganização do laboratório de criação do EAD, que ao iniciar o debate sobre o processo de desenvolvimento de material e uma necessidade de maior integração desencadeou ações que resultaram na reorganização da estrutura organizacional, com a integração do laboratório de criação e da equipe audiovisual. No QUADRO 23 são descritas as principais práticas identificadas relacionadas ao processo de apropriar.

QUADRO 24. PRÁTICAS RELACIONADAS COM O APROPRIAR (SEIZE)

| Função | Práticas identificadas | Categorias relacionadas na literatura |
|--|--|---|
| Relacionar a oportunidade identificada e os recursos existentes na organização para iniciar o processo de reconfiguração que possibilitará a organização oferecer novos produtos ou serviços | Expansão das fronteiras organizacionais | Expansão das fronteiras organizacionais (TEECE, 2007) |
| | Acumulação das experiências organizacionais | |
| | Desenvolvimento de novos modelos de negócio | Novos modelos de negócio (TEECE, 2007) |
| | Expansão das fronteiras organizacionais | Expansão das fronteiras organizacionais (TEECE, 2007) |
| | Identificação de recursos com potencial para desinvestimento | Desinvestimento de recursos organizacionais (MOLITERNO; WIERSEMA, 2007) |
| | Alinhamento entre as ações desenvolvidas e o planejamento estratégico organizacional | |
| | Identificação da correspondência entre oportunidade identificada e os recursos organizacionais já existentes | Correspondência entre recursos e ambiente (EGGERS; KAPLAN, 2013) |
| | Gerenciamento conhecimento da organização | |
| | Discussões coletivas para desenvolvimento de projetos | Articulação de conhecimento por meio de discussões coletivas (CAMARGO; MEIRELLES, 2014) |
| | Renovação de legislação restritiva | |

FONTE: O autor (2016)

O comportamento da equipe de comprometimento com a mudança organizacional é um tópico que pode ser explorado em pesquisas futuras sobre as capacidades dinâmicas. Outro elemento que merece maior aprofundamento na análise é o comportamento de lealdade dos colaboradores, que permaneceram

engajados na organização mesmo nos momentos de crise e desempenharam um papel fundamental para a criação de soluções que auxiliassem a IES a ampliar sua base de alunos e retomar a sustentabilidade financeira.

No estudo do caso da Universidade Alfa também foram identificados diversos recursos que foram renovados ou utilizados no processo de renovação. Estes novos recursos organizacionais são utilizados pela organização para gerar novos produtos ou serviços que atendam às mudanças (ou oportunidades) ambientais identificadas. Aqui são analisados os principais recursos que foram reconfigurados, sendo estes descritos conforme a tipologia proposta por Mills et al. (2002).

No caso da Universidade Alfa foi identificada a criação de novas estruturas organizacionais (Centro de EAD, laboratório de criação, núcleo de produção de materiais). Essas novas estruturas possibilitam o desenvolvimento de atividades de uma maneira descentralizada, conforme descrito por Teece (2007). A criação de uma nova estrutura também é uma maneira de lidar com a complexidade institucional, conforme descrito por Scott (2014). No caso da Universidade Alfa a existência do Centro de EAD possibilitou a predominância da influência da lógica de mercado no processo de expansão da oferta de cursos e polos desta modalidade. A unificação das modalidades presenciais e EAD em anos recentes sob a mesma Pró-Reitoria fez com que o EAD passasse a atuar sob a influência de lógicas institucionais híbridas (lógica de mercado e de comunidade).

A criação de parcerias para a oferta de cursos EAD que já haviam desenvolvido a metodologia anteriormente evidencia um processo de coespecialização (TEECE, 2007). A coespecialização também foi utilizada na oferta das disciplinas quando a Universidade Alfa fez a contratação do primeiro AVA atualizado. Posteriormente a instituição desenvolveu o seu próprio AVA, assim como também desenvolveu a sua metodologia de ensino EAD baseada no aprendizado das parcerias iniciais. Isto evidencia que a coespecialização com outras organizações pode ser um primeiro passo para o posterior desenvolvimento de recursos próprios.

Ao findar a primeira parceria no EAD a Universidade Alfa desenvolveu novas parcerias com um formato distinto. Este novo modelo evidencia que ocorreu um processo de acumulação de experiência utilizada na nova renovação de recursos. A mudança da governança organizacional, com o alinhamento do EAD e do ensino presencial a uma única Pró-Reitoria acadêmica teve impacto na posterior reorganização do processo pedagógico dos cursos EAD, que receberam uma ênfase

maior no valor de ensino de qualidade já consolidado nos cursos presenciais. Essa reorganização da Universidade também possibilitou a posterior exploração dos recursos já presentes na modalidade EAD para aperfeiçoar os cursos presenciais, ponto de partida para a criação da AlfaVirtual.

O caso da AlfaVirtual evidencia a utilização de recursos existentes na organização – utilizados na oferta de cursos EAD – para um novo fim – aperfeiçoar a metodologia dos cursos presenciais. Fato semelhante ocorreu quando a Universidade Alfa realizou o recredenciamento dos cursos em EAD e utilizou o AVA – até então presente apenas para as disciplinas ofertadas em EAD – para construir a nova proposta metodológica dos cursos ofertados em EAD.

Na análise das ações relacionadas às novas fontes de receitas foi identificada uma alteração de um elemento ambiental (legislação de refinanciamento tributário de IES) decorrente as ações empreendidas pela Universidade Alfa no processo de renegociação das dívidas. Esse fato indica que as capacidades dinâmicas podem impactar em mudanças além das fronteiras organizacionais, evidenciando a recursividade entre a organização e o ambiente.

No processo de renegociação das dívidas também foram identificadas ações de venda de recursos organizacionais, aspecto anteriormente explorado Moliterno e Wiersema (2007). No QUADRO 24 são apresentados os recursos que foram renovados no processo de reconfiguração nos três eventos analisados. Estes recursos são agrupados conforme a classificação proposta por Mills et al. (2002), e ao lado de cada recurso renovado é indicado o evento ao qual ele está relacionado. Foram identificados recursos tangíveis e intangíveis de conhecimento e experiência, rede de relacionamento, sistemas ou procedimentos e valores e recursos culturais.

Ressalta-se que a partir da perspectiva social construtivista a cultura organizacional não é considerada um recurso. Todavia, para fins analíticos, manteve-se a nomenclatura de recursos proposta por Mills et al. (2002).

QUADRO 25. RECURSOS RENOVADOS OU UTILIZADOS NO PROCESSO DE RENOVAÇÃO

| Classificação (Mills et al. 2002) | Recurso renovados ou utilizados no processo | Evento |
|--|--|------------------|
| Intangível - conhecimentos, capacidades e experiências | Conhecimento para utilização de material de apoio | EAD |
| | Laboratório de Criação | EAD |
| | Capacitação de professores para o EAD | EAD |
| | Resultados de avaliação da CPA | AlfaVirtual |
| | Processo pedagógico EAD | AlfaVirtual |
| | Conhecimento específico de colaboradores | AlfaVirtual |
| Intangível - redes de relacionamento | Marca da Universidade Alfa, para ingressar em novo negócio | EAD |
| | Parceria 1 - metodologia e gestão de ensino | EAD |
| | Parceria - Agentes Educacionais | EAD |
| | Apoio do executivo local e poder legislativo | PROIES |
| | Reputação da organização | PROIES |
| | Deputado federal egresso | PROIES |
| Intangível - sistemas ou procedimentos | AVA | EAD; AlfaVirtual |
| | Processos metodológicos | EAD |
| | Sistema de gestão | EAD |
| | AlfaVirtual - proposta pedagógica | AlfaVirtual |
| | Ferramenta - Projeto Canvas | AlfaVirtual |
| Intangível - valores e recursos culturais | Comprometimento dos colaboradores | EAD |
| | Valor - melhoria de processos | PROIES |
| Tangível | Corpo docente qualificado | EAD |
| | <i>Campi</i> em diversos locais | EAD |
| | Centro de EAD | EAD |
| | Materiais de disciplinas pré-EAD | EAD |
| | Laboratórios de informática | EAD |
| | Tablet | EAD |
| | Cursos credenciados | EAD |
| | Negócios não relacionados à IES (venda) | PROIES |

FONTE: O autor (2016)

Os eventos analisados indicam que não existe relação entre capacidades dinâmicas e resultados positivos. Ao resgatar a história do EAD da Universidade Alfa o caso evidencia diversas renovações de recursos que geraram novos serviços ou ajustaram este a mudanças ambientais. Todavia, o fato da Universidade Alfa ter controles e ferramentas de gestão pouco desenvolvidos fez com que esta tivesse dificuldade de se beneficiar economicamente das renovações de recursos que ocorreram. Este fato evidencia a importância de as organizações desenvolverem também as suas capacidades ordinárias (TEECE, 2014), para conseguirem aproveitar os benefícios decorrentes da renovação de recursos geradas pelas capacidades dinâmicas.

Com base na análise do caso é possível afirmar que a Universidade Alfa detém capacidades dinâmicas. As principais evidências utilizadas para esta afirmação são as mudanças organizacionais que visavam aproveitar oportunidades ambientais identificadas, tais como o ingresso no EAD, melhoria no processo pedagógico e esforço para alcançar a eficiência na gestão. Foi possível identificar que estas

renovações de recursos foram decorrentes de decisões deliberadas e recorrentes dos gestores organizacionais que permitiam recombinar a base de recursos organizacionais. Esta análise está alinhada com a definição de capacidades dinâmicas de Meirelles e Camargo (2014, p. 55) de que esta “é baseada em decisões deliberadas e recorrentes, compostas por processos combinatórios de capacidades que permitem criar, estender, modificar ou reconfigurar as capacidades-chave da organização e sua base de recursos e competências”.

Com base nas evidências que apontam a renovação de recursos em diferentes áreas organizacionais (EAD, pró-reitoria de ensino e administrativo) é possível relacionar as capacidades dinâmicas ao nível organizacional conforme proposto por Teece et al. (1997) e Helfat et al. (2007) e já identificado nos estudos empíricos de Dannels (2010) e Doving e Gooderham (2008). Esta compreensão difere da proposta por Eggers (2012) que relaciona as capacidades dinâmicas a uma função específica, que no caso era a gestão de portfólio.

Conforme descrito por Teece (2012) as capacidades dinâmicas podem ser identificadas em grupos de atividades. O termo capacidade remete a potencial (algo que a organização tem), enquanto que a atividade é aquilo que a organização faz. É o engajamento contínuo ou semi-contínuo nos três grupos de atividades (monitoração, apropriação e reconfiguração) que indicam a presença das capacidades dinâmicas na organização (TEECE, 2007; 2014; ESENHARDT; MARTIN, 2002) Empiricamente foi possível identificar uma série de atividades desenvolvidas pela organização relacionadas aos três grupos, conforme exposto nas FIGURAS 35, 40 e 41. A recorrência destas atividades possibilita afirmar que a Universidade Alfa desenvolveu capacidades dinâmicas ao longo da sua trajetória.

Em obra recente Teece (2014) descreveu que as atividades de monitoração das capacidades dinâmicas estão relacionadas com a avaliação presciente do ambiente de negócios. Esta definição está relacionada com o comportamento de representação descrito por Daft e Weick (1984). No caso foi identificado o comportamento de representação e a avaliação presciente do ambiente, especialmente nos contextos de maior incerteza ambiental. Um exemplo desta avaliação presciente é no início da oferta de cursos EAD. Em períodos de menor incerteza o comportamento interpretativo mais presente é o de descobrimento (DAFT; WEICK, 1984), no qual não existe uma postura de predição de futuro, mas sim uma ênfase na análise de dados disponíveis sobre o ambiente. Assim, no caso analisado

as atividades de monitoração estão relacionadas tanto com a avaliação presciente (TEECE, 2014) quanto com as atividades analíticas de monitoramento da realidade atual.

Teece (2014) apresenta exemplos de resultados decorrentes das capacidades dinâmicas no setor de *fast food*. Com base no caso é possível apresentar exemplos de que em IES as capacidades dinâmicas estão relacionadas com: a) ingresso em novas modalidades de ensino; b) renovação do processo pedagógico; c) busca por novas fontes de receitas.

O evento AlfaVirtual evidencia a relevância da alta gestão mobilizar atores organizacionais para a renovação de recursos. Pesquisas futuras podem explorar como ocorre este processo, sendo possível relacioná-lo com temas como *sensemaking* e *sensegiving*.

Teece et al. (1997) relacionam as capacidades dinâmicas com o nível estratégico. Todavia, no caso analisado algumas atividades de monitoramento e apropriação iniciaram no nível tático, como no caso da reorganização do laboratório de criação do EAD – no qual a atividade de apropriação é descrita como uma ‘verdadeira luta’ para convencer o nível estratégico – e a mudança da metodologia em EAD que deixou de utilizar os *tablets*.

Esse fato evidencia a importância de capturar as ideias entre todos os empregados da organização, conforme proposto previamente por Kindtröm et al. (2013), especialmente em organizações do setor de serviços onde as inovações podem ocorrer pelo processo de co-criação. No caso analisado algumas renovações iniciaram quando os processos de avaliação apontaram para a necessidade de mudança nos serviços ofertados pela empresa, conforme proposto por Teece (2007).

Al-Aali e Teece (2013) descrevem que as atividades de monitoração são as mais empreendedoras. A atuação de diversos níveis organizacionais no processo das capacidades dinâmicas aponta para a importância de desenvolver estudos que relacionem as capacidades e o intraempreendedorismo organizacional.

Ao descrever sobre as capacidades dinâmicas Eisenhardt e Martin (2000) as relacionam com processos estratégicos de integração de recursos. A atuação da Reitoria, no início do Projeto AlfaVirtual, de integrar a oportunidade de melhoria identificada nos cursos presenciais com as ferramentas tecnológicas já desenvolvidas no EAD exemplifica um processo de integração de recursos.

O caso evidenciou que as capacidades dinâmicas podem se desenvolver na organização mesmo com a ausência das capacidades ordinárias. Assim, apesar das capacidades serem descritas dentro de uma hierarquia (COLLIS, 1994; TEECE, 2014; WANG; AHMED, 2007; WINTER, 2003) não é necessário que a organização possua a capacidade de nível inferior para desenvolver a capacidade superior.

Desta forma, a partir da análise do caso constata-se que a vantagem competitiva organizacional não depende apenas das capacidades dinâmicas, pois não basta renovar a sua base de recursos, é preciso também utilizá-los de maneira eficiente. Assim, é necessário que os gestores organizacionais também foquem no desenvolvimento das competências ordinárias para a sustentabilidade organizacional. (TEECE, 2014).

Por fim, cabe ressaltar que a influência do ambiente como simultaneamente habilitador (e.g. legislação sobre EAD) e restritor (e.g. legislação de avaliação de polos EAD) e a identificação da recursividade nas relações entre o ambiente e a organização indicam a relevância de analisar as capacidades dinâmicas a partir da abordagem social construtivista.

Na sequência é apresentada uma análise global do processo das capacidades dinâmicas e da relação desta com a interpretação e com as lógicas institucionais presentes na organização.

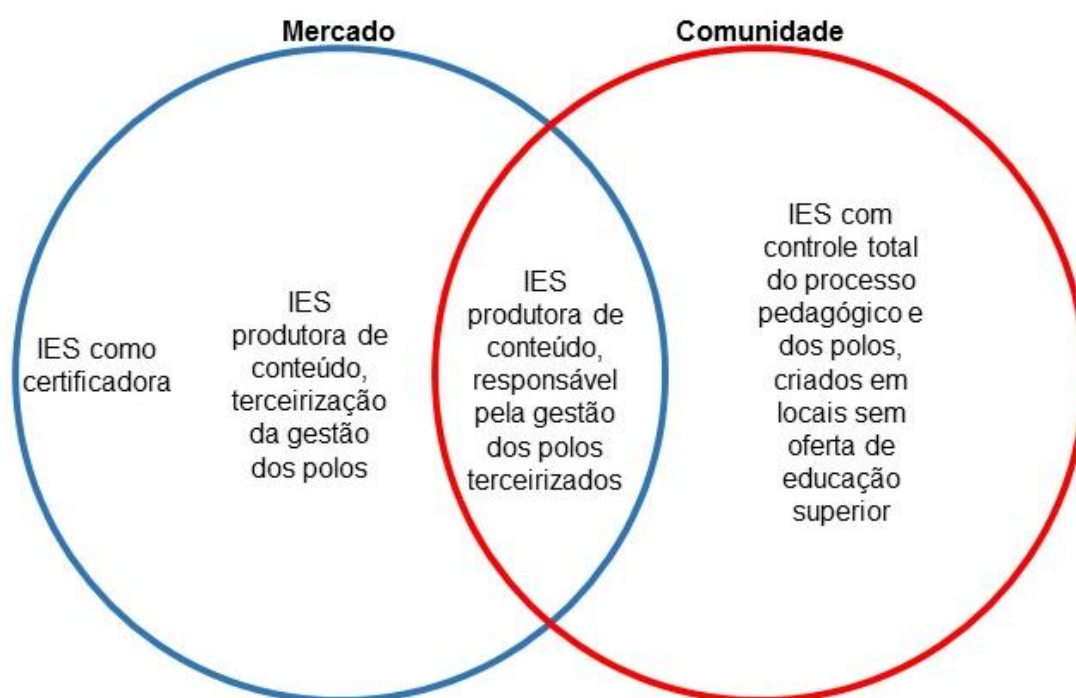
5.4 INTERPRETAÇÃO E LÓGICAS INSTITUCIONAIS NAS CAPACIDADES DINÂMICAS

A partir da análise empírica Costa et al. (2013) propõem que ao considerar a coexistência e contradição entre lógicas institucionais também se admite a pluralidade de influências culturais sobre os atores. A análise do caso da Universidade Alfa evidencia estas influências culturais distintas ao descrever a preocupação simultânea dos gestores com elementos da lógica de comunidade (formação profissional, fortalecimento da confessionalidade e desenvolvimento da comunidade local) com a lógica de mercado (sustentabilidade financeira da organização, captação de alunos e em como encantar este aluno/cliente). As decisões são tomadas a partir destas influências múltiplas, as quais apontam cursos de ações considerados legítimos para estes atores.

No caso analisado da Universidade Alfa o desenvolvimento das capacidades dinâmicas ocorreu sob a influência das lógicas institucionais de mercado e de comunidade. Todo o período de análise foi marcado pelo hibridismo de lógicas, todavia em alguns momentos ocorreu o predomínio da influência de uma das lógicas. Inicialmente exemplifica-se como as lógicas institucionais podem apontar cursos de ações distintos, a seguir analisa-se a influência das lógicas institucionais no processo das capacidades dinâmicas.

Baseado no princípio proposto por Costa et al. (2013) nas definições de Ocasio (1997), Thornton e Ocasio (1999) e Thornton et al. (2012) de que as lógicas institucionais indicam quais soluções são desejáveis no processo decisório foi elaborada FIGURA 42, na qual são apresentadas quatro possibilidades de organização da oferta de EAD, duas sob influência da lógica de mercado, uma sob influência da lógica de comunidade e outra sob a influência das duas lógicas. Com base na análise do evento do EAD foi possível identificar diferentes modelos de parcerias adotados pela Universidade Alfa. A construção destes modelos ocorreu sob influência de lógicas distintas, evidenciando que diferentes lógicas institucionais apontam para cursos de ações distintos a serem realizados pela organização.

FIGURA 42 – MODELOS DE PARCERIAS NO EAD PARA DIFERENTES LÓGICAS INSTITUCIONAIS



Da esquerda para a direita, o primeiro curso de ação possível é a universidade atuar apenas como certificadora, delegando todo o processo pedagógico e de gestão dos polos de ensino para a organização parceira. Na segunda opção a universidade assume a organização dos currículos e produção dos materiais, mas mantém a terceirização total dos polos, sem o controle efetivo do processo de ensino e aprendizagem que ocorre. Estas duas propostas orientam-se apenas pela lógica de mercado, sendo o ensino tratado como uma mercadoria que pode ser comercializada para obtenção de resultados financeiros pela organização, sem preocupação efetiva com a qualidade deste. Estes modelos de parcerias foram os inicialmente adotados pela Universidade Alfa para o ingresso de oferta de cursos no EAD. Um dos fatores que permitiu a adoção deste modelos com influência exclusiva da lógica de mercado em uma IES com influência da lógica de comunidade foi o isolamento do EAD em uma unidade de negócio específica, sem interação com a pró-reitoria acadêmica (com maior influência da lógica de comunidade). A criação de uma nova estrutura organizacional como alternativa para lidar com a complexidade institucional é descrita por Scott (2014).

Um terceiro curso de ação é marcado pelo hibridismo das lógicas de mercado e comunidade. Nele a IES é responsável pela parte pedagógica do curso e mantém o processo de terceirização dos polos, mas garante um controle efetivo deste para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Este modelo foi adotado pela Universidade Alfa após a intervenção do MEC e a mudança da reitoria. Um quarto curso de ação, baseado apenas na lógica de comunidade, manteria todo o processo de gestão sob responsabilidade da IES e a definição dos locais de abertura de polos seria orientada pela possibilidade de auxiliar o desenvolvimento regional do local do polo. Este último curso de ação possível não foi identificado na IES. Em suma, diferentes lógicas institucionais apontam para cursos de ações distintos a serem adotados pelas organizações. Algumas IES nem consideram a opção de adotar o EAD porque o classificam como uma modalidade de ensino de menor qualidade de aprendizado, focado na redução de custos e oferta de ensino em larga escala. Neste caso o EAD não estaria ajustado à lógica institucional predominante na organização e, portanto, não seria desenvolvido na organização.

Ao criar unidades isoladas para se apropriar da oportunidade identificada a organização pode adotar o curso de ação indicado por apenas uma das lógicas institucionais, ainda que esta não seja predominante na organização. Desse modo, a

organização lidou com a complexidade institucional isolando as lógicas institucionais em estruturas organizacionais distintas, conforme descrito por Scott (2014). Todavia, caso exista o hibridismo e a apropriação da nova oportunidade ocorra por uma estrutura organizacional já existente os cursos de ação possíveis serão limitados pela capacidade de conciliação das duas lógicas. Por exemplo, o desenvolvimento do EAD na Universidade Alfa teria ocorrido de maneira distinta caso tivesse iniciado dentro da estrutura organizacional da Pró-Reitoria Acadêmica que já atuava no ensino presencial e era fortemente influenciada pela lógica de comunidade. Dificilmente os professores e gestores acadêmicos delegariam o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso e a produção dos materiais para outra empresa.

As lógicas institucionais presentes na organização refletem parte das lógicas institucionais presentes no campo organizacional. Ranson et al. (1980) descreve que as organizações podem possuir esquemas interpretativos alternativos, sendo estes orientados por lógicas institucionais distintas, como no caso das lógicas de mercado e comunidade identificadas na Universidade Alfa. Assim, quando existem distintos esquemas interpretativos na organização existe o espaço para oposição de ideias, tanto na interpretação do ambiente quanto na definição do curso a ser seguido. Além da existência de esquemas interpretativos, relacionados a cada lógica institucional específica, também é possível a existência de um esquema interpretativo híbrido, que resulta na coexistência das diferentes lógicas. A análise dos dados indica que o esquema interpretativo atual dos gestores da Universidade Alfa é híbrido, sendo composto por atributos das lógicas de mercado e de comunidade.

No período pré-crise existem distintos esquemas interpretativos dos gestores organizacionais – relacionados às lógicas institucionais distintas – que coexistiam devido à pouca interação, como evidencia o isolamento das atividades de EAD em relação as atividades presenciais. Após a reorganização administrativa com a integração em uma única Pró-Reitoria de Ensino existe um processo de integração que auxilia o desenvolvimento de um novo esquema interpretativo que reintegre as lógicas de mercado e de comunidade. Esse processo se assemelha a descrição de Bartunek (1984) de que a mudança radical nos esquemas interpretativos é um processo dialético, no qual esquemas interpretativos distintos interagem e resultam em uma síntese.

Scott (2014) destaca que muitas das tensões observadas nas organizações ocorrem na competição entre grupos de atores comprometidos com lógicas

institucionais distintas. Na reorganização da Universidade Alfa após a mudança da reitoria ocorreu uma mudança nos atributos das lógicas institucionais presentes na organização. A eleição da nova reitoria é marcada pelo discurso alinhado com os valores da lógica de comunidade, especialmente a defesa do foco de atuação no ensino e da confessionalidade. Os atributos da lógica de comunidade são centrais no segundo evento, do PROIES, sendo utilizados como argumento para construir a proposta que conciliou o pagamento da dívida tributária com a oferta de bolsas.

Quando é analisada a proposta de reestrutura da Universidade Alfa, que considera o grande crescimento de matrículas no EAD parece existir um descolamento em relação ao ambiente altamente competitivo e saturado descrito no capítulo 4. Esta comparação reforça a relevância de analisar as capacidades dinâmicas a partir de uma epistemologia social construtivista, visto que nesta epistemologia o ambiente deve ser entendido como aquele construído nos esquemas interpretativos dos gestores (BARTUNEK, 1984).

O crescimento da lógica de mercado no campo da educação superior brasileira indica o avanço do interesse dos grandes grupos educacionais e a maior concentração do número de matrículas nestas IES, evidenciando a afirmação de Scott (2014) de que a mudança da lógica do campo pode ser vista como o avanço do interesse de grupos específicos.

Barr et al. (1992) relacionam a renovação organizacional com a mudança dos esquemas interpretativos dos gestores. Visto que as lógicas institucionais presentes na organização influenciam o esquema interpretativo dos gestores, quando ocorre uma mudança da lógica ambiental predominante no campo a renovação organizacional dependerá da adoção desta nova lógica pela organização. No caso analisado o maior acirramento concorrencial impôs a necessidade de adoção dos pressupostos de eficiência em gestão, atributo da lógica de mercado. Conforme apresentado por Wooten e Hoffaman (2008) o curso de ação escolhido pelos gestores organizacionais não ocorre em uma base de possibilidades ilimitadas, a escolha é realizada entre um conjunto restrito de opções legítimas. As lógicas institucionais presentes no campo e internalizadas pela organização influenciam os cursos de ações considerados legítimos pelos gestores. No caso do EAD, ao manter esta atividade em uma estrutura organizacional isolada a reitoria possibilitou que permanecesse a influência predominante da lógica de mercado, sob influência da qual foi considerado legítimo o desenvolvimento de uma parceria, no qual a universidade delegou à

parceira a gestão pedagógica e administrativa da oferta de EAD. Enquanto que no caso do PROIES os gestores consideravam justo o Estado abrir um canal de refinanciamento tributário específico para IES em virtude do papel social desempenhado por elas.

Scott (2008) ressalta que uma das fontes de autoridade que outorga legitimidade às organizações são os agentes de estado. Ao definir instrumentos de avaliação claros, com critérios específicos, o MEC apresentou elementos para avaliar a legitimidade da IES, do curso e dos polos. Especificamente no caso dos polos de oferta do EAD da Universidade Alfa, dos seus mais de dois mil polos existentes em 2009 apenas 279 se enquadravam nos critérios de legitimidade do MEC, permanecendo ativos após a mudança da gestão. E no ano seguinte, ao realizar visitas próprias de avaliação dos polos a instituição reduziu estes para apenas 86.

A reitoria que conduziu a Universidade Alfa até o ano de 2009 foi responsável pela criação e expansão da instituição. Até o início dos anos 2000 o setor de educação superior também viveu momentos de grande expansão, conforme analisado no capítulo 4. Entretanto, a partir de meados dos anos 2000 o setor passa a se tornar mais competitivo desafiando as organizações a melhorarem a sua eficiência em gestão para permanecerem competitivas. Ao construir a relação entre a TBR e a Teoria Institucional Oliver (1997, p. 700) descreve que as “organizações podem ser cativas [prisioneiras] de sua própria história e tomar decisões inapropriadas sobre recursos”. O comportamento da reitoria pré-2009 indica um comportamento cativo do passado. Os gestores não identificaram a gravidade do problema, sendo que o Reitor chegou a recusar uma audiência com o Ministro da Educação antes de renunciar o seu cargo. No caso da Universidade Alfa foi preciso mudar a alta gestão para se libertar das amarras do passado, retomando o foco exclusivo na educação e passando a perseguir a eficiência em gestão.

Além da história organizacional, o perfil individual dos gestores também indica a relação com as escolhas feitas em nome da organização, conforme proposto por Moliterno e Wiersema (2007). O reitor que comandou a instituição até o ano de 2009 foi descrito por colabores atuais como uma pessoa extremamente empreendedora. Ele iniciou o trabalho na instituição quando ainda era um colégio, transformou inicialmente em faculdade, depois em universidade e posteriormente expandiu os negócios da mantenedora para diversas áreas. Atualmente, a gestora da mantenedora entrevistada descreve sua valorização da adoção de metodologias de

gestão para garantir a sustentabilidade dos negócios. Essa crença e as práticas relacionadas a ela tem se disseminado pela organização, como por exemplo a utilização do *Project Canvas* para construir o Projeto AlfaVirtual, relacionado a renovação do processo pedagógico. Recomenda-se pesquisas futuras que analisem a relação entre o perfil e das histórias dos gestores do nível estratégico e as capacidades dinâmicas.

As mudanças no ambiente, com acirramento concorrencial, também evidenciaram um descolamento entre o esquema interpretativo do reitor (pré-2009) que estava baseado em valores de empreendedorismo e desenvolvimento de novos negócios em relação a este novo contexto. Foi necessário a renúncia do reitor e o posterior ingresso de novos gestores na organização mantenedora para mudar o esquema interpretativo da organização, alicerçando-o em valores baseados na eficiência da gestão. Este fato havia sido previamente descrito por Machado-da-Silva e Fernandes (1999).

Ao analisar a institucionalização dos padrões de qualidade na educação superior brasileira, Crubellate (2004) identificou que as determinações legais, apesar de presentes objetivamente no ambiente institucional, não afetavam diretamente as organizações. As IES reagiam às determinações baseadas no significado atribuído pelos seus gestores às determinações. Ao longo de alguns anos a Universidade Alfa ignorou as mudanças na legislação do EAD, até mesmo denúncias realizadas no Ministério Público não incentivaram a adoção das práticas recomendadas pelas normativas do MEC, esta decisão era ancorada na premissa de “autonomia universitária” presente na Constituição Federal. Apenas após a mudança da reitoria, e mudança dos esquemas interpretativos dos gestores, é que os atributos de qualidade produzidos pelo MEC passam a ser considerados como fonte de referência válida para avaliação da qualidade da oferta de cursos EAD.

Barrales-Molina et al. (2013) e Ambrosini e Bauman (2009) descreveram que as capacidades dinâmicas ocorreram apenas nas organizações nas quais os gestores identificaram o dinamismo ambiental. No caso da Universidade Alfa os gestores descreveram diversas mudanças ambientais, como do perfil do aluno, ingresso de novas tecnologias que poderiam ser apropriadas para o ensino (embrião do EAD), mudança nas tecnologias de comunicação (crescimento da internet e migração para o AVA). Também está relacionado a isso a visão de que a Universidade é o espaço para ‘construir’ o futuro, incentivando a inovação constante. Ressalta-se que os

gestores não precisam identificar dinamismo em todos os aspectos ambientais. Conforme já retratado no início dos anos 2000, a universidade não identificou a mudança concorrencial no campo e não renovou suas competências de gestão. Enquanto isso interpretou mudanças nas tecnologias de ensino e expandiu a sua oferta de EAD pelo desenvolvimento de parcerias. Assim, a interpretação do ambiente pode ocorrer de maneira parcial e a renovação dos recursos será relacionada ao ponto no qual os gestores organizacionais identificarem o dinamismo.

Uma das formas de compreender a relação entre a interpretação do ambiente e os recursos organizacionais é descrita por Al-Aali e Teece (2013) quando afirmam que as capacidades dinâmicas são sobre fazer as coisas certas, no tempo certo, baseados no olhar para a frente – analisando o ambiente de negócios e oportunidades tecnológicas – e no olhar para trás – compreendendo a história, cultura e rotinas distintas da organização. Esta analogia descreve o terceiro evento, o Projeto AlfaVirtual, quando os gestores olharam para a frente e identificaram as mudanças no perfil dos alunos e olharam para trás para identificar as ferramentas já utilizadas no EAD, as quais possibilitariam maior interatividade e poderiam aproveitadas para responder as oportunidades identificadas.

Tripsas e Gavetti (2000) propuseram que a organização não consegue aproveitar as oportunidades identificadas no ambiente se estas não estão alinhadas com a crença dos gestores, ainda que a organização detenha recursos para aproveitá-la. O caso da Universidade Alfa evidencia que a oportunidade identificada poderá ser aproveitada caso esteja alinhada com a crença dos gestores, ainda que a organização não detenha os recursos necessários para aproveitá-la. Isso ocorreu na expansão dos cursos em EAD, quando a Universidade Alfa desenvolveu uma parceria com uma organização que já havia desenvolvido uma metodologia de EAD para aproveitar a oportunidade identificada, visto que a IES ainda não dominava metodologias de EAD.

Ao desenvolverem o seu modelo sobre os modos distintos de interpretação, Daft e Weick (1984) analisaram em um dos eixos a intrusão organizacional em relação ao ambiente e descreveram que a postura da organização pode ser ativa ou passiva. O comportamento ativo indica que as organizações alocam recursos em atividades de pesquisa, realizam testes e ensaios, e estão dispostas a aprender com erros decorrentes destes processos. Existem dois comportamentos possíveis associado a este perfil: o de representação e o descobrimento. Na análise dos dados foram identificados estes dois comportamentos em momentos distintos dos eventos,

evidenciando a relação entre as capacidades dinâmicas e o comportamento de interpretação com postura ativa em relação à intrusão organizacional no ambiente.

No início do EAD e na construção da proposta do PROIES, quando o nível de incerteza ambiental era maior, ocorreu um comportamento de 'representação' (DAFT; WEICK, 1984), que é marcado pela experimentação, invenção do ambiente e o aprender fazendo. Este comportamento pode ser relacionado ao processo de criação de oportunidades.

Em outros momentos quando a utilização do EAD já estava disseminada no ensino superior e quando a Universidade Alfa desenvolveu o projeto AlfaVirtual – uma nova proposta metodológica para os cursos presenciais – ocorreu o comportamento descrito por Daft e Weick (1984) como de 'descobrimento', marcado pela busca formal, coleta e análise de dados. Este comportamento é importante para que a organização consiga se ajustar às mudanças ambientais. Assim, foi identificado que as organizações atuam também de maneira ativa em relação ao ambiente quando ocorrem atividades relacionadas ao processo das capacidades dinâmicas.

A análise dos dados também evidenciou que a apropriação das oportunidades monitoradas ocorre quando existe a correspondência entre os recursos organizacionais e o ambiente, conforme proposto por Eggers e Kaplan (2013). Um exemplo é no projeto AlfaVirtual que foi iniciado após a reitoria identificar a correspondência entre as mudanças do perfil de aluno identificadas e o processo pedagógico desenvolvido para o EAD. A identificação do ambiente e dos recursos organizacionais são influenciados pelas lógicas institucionais predominantes na organização. As lógicas institucionais dominantes organizações atuam como filtro e descartam oportunidades potenciais que não correspondem com as suas normas, estratégia ou base de atenção.

Por fim, as análises realizadas evidenciam que a incorporação, pela organização, de uma lógica institucional que emerge no campo organizacional interfere no processo do desenvolvimento das suas capacidades dinâmicas, indicando cursos de ações distintos para os gestores organizacionais. A incorporação da nova lógica potencializa a identificação de outras oportunidades, assim como os cursos de ações possíveis para a apropriação desta oportunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem das capacidades dinâmicas tem como um dos elementos centrais compreender como as organizações se ajustam (ou criam) às mudanças ambientais. Para analisar este fenômeno, definiu-se como objetivo geral analisar como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas a partir da influência das lógicas institucionais sobre a decisão (*seize*) e a ação (reconfiguração) dos gestores da IES considerando a interpretação (*sense*) dos eventos.

Assim, no primeiro capítulo foi apresentada a lacuna teórica de como ocorre a interpretação dos gestores dos recursos organizacionais e o ambiente no processo das capacidades dinâmicas. Para superar esta lacuna identificada foi construída a ponte teórica entre a TBR (base das capacidades dinâmicas) e a teoria institucional, da qual foram utilizados os conceitos de interpretação e lógica institucional. O setor da educação superior brasileira foi escolhido como objeto de análise devido ao seu dinamismo ambiental e pela baixa ocorrência de estudos do tema de capacidades dinâmicas no setor de serviços.

Para tratar do setor, foram descritas inicialmente as diversas mudanças que ocorreram no campo da educação superior brasileira. Ainda que nem todas as mudanças descritas tenham sido exploradas na análise do caso, o panorama geral das mudanças no campo possibilitou uma melhor compreensão do caso. O contexto da organização e do setor são fundamentais nos estudos qualitativos em profundidade.

A descrição do campo visou atender ao primeiro objetivo específico. Foram relatadas as mudanças regulativas que possibilitaram inovações no setor, como o desenvolvimento de cursos EAD e expansão do ensino superior privado. Esta expansão ampliou consideravelmente o número de vagas ofertadas em cursos superiores impactando na mudança de um mercado de demanda (pouca oferta em relação ao número de consumidores) para um mercado de oferta (vagas ociosas). Em paralelo ao crescimento do número de vagas ociosas o governo desenvolveu políticas públicas para ampliar o acesso ao ensino superior como o PROUNI e o FIES.

Outro importante movimento no campo de educação superior foi o ingresso de grandes grupos internacionais por meio de aquisições de IES brasileiras e a abertura de capital de alguns grupos brasileiros. Estes dois movimentos potencializaram o processo de consolidação do setor que, apesar de possuir elevado

número de IES, especialmente faculdades, já apresentava elevados níveis de concentração e possuía alguns dos maiores grupos – em número de alunos – atuando no ensino superior em todo o mundo.

As mudanças concorrenciais também geraram mudanças na configuração das lógicas institucionais presentes no campo da educação superior, tema de análise do segundo objetivo específico. Inicialmente foi realizada a análise de quais as principais lógicas institucionais presentes no campo da educação superior e foi identificada a presença das lógicas de estado, de comunidade e de mercado.

Verificou-se na análise dos dados do campo que as IES comunitárias e confessionais sempre atuaram com um hibridismo de lógicas, pois a sua sustentabilidade financeira é baseada na cobrança de mensalidade de alunos (elemento da lógica de mercado). Todavia no período em que o setor se caracterizava como um mercado de demanda, as IES confessionais e comunitárias repassavam seus custos para as mensalidades dos alunos. Porém, após a ampliação do número de vagas e aumento da concorrência de setor estas universidades também precisaram começar a se preocupar com a captação de alunos para manter as suas atividades. Esta mudança no ambiente competitivo incentivou que as IES confessionais e comunitárias adotassem uma configuração com maior hibridismo entre as lógicas de comunidade e de mercado.

Após a identificação das lógicas presentes no campo da educação superior foi realizada a descrição das principais mudanças destas ao longo do tempo. A análise evidenciou o crescimento da presença da lógica de mercado e a redução da presença da lógica comunitária no campo analisado. As IES públicas sofreram menor influência das lógicas de mercado e comunitária, especialmente pelo fato de terem uma fonte de financiamento distinta (orçamento público).

Para atender o terceiro objetivo específico foram descritos três eventos da Universidade Alfa no qual ocorreram renovação de recursos: EAD, PROIES e a renovação do processo pedagógico pelo projeto AlfaVirtual. Estes eventos estavam relacionados a mudanças anteriormente relatadas no campo organizacionais e na análise de como as lógicas institucionais presentes na organização influenciaram o processo de interpretação destas mudanças. A partir dos três eventos foram analisadas as principais atividades de monitoramento do ambiente, apropriação de oportunidades e reconfiguração de recursos realizados pela Universidade Alfa.

Também foi analisado o comportamento de interpretação dos gestores em relação ao ambiente nas atividades de monitoração, sendo que estes adotaram uma postura ativa para a análise ambiental nos momentos em que ocorreu a renovação de recursos. Identificou-se que os gestores analisam a correspondência entre a oportunidade identificada e os recursos existentes na organização para então reconfigurar os recursos organizacionais.

O quarto objetivo específico foi atendido com a análise dos grupos de atividades relacionados ao processo das capacidades dinâmicas. A recorrência das atividades relacionadas às capacidades dinâmicas e as diversas renovações de recursos da organização indicam que a Universidade Alfa desenvolveu capacidades dinâmicas. Na análise evidenciou-se a recursividade entre organização e ambiente, pois a organização além de renovar os seus recursos organizacionais também atuou para reconfigurar elementos relacionados ao campo.

Por fim, foi analisada a influência das lógicas institucionais no processo de interpretação e na definição dos cursos de ações a serem desenvolvidos pela organização. As lógicas institucionais apontam cursos de ações distintos que podem ser adotados pela organização. Dessa forma, a adoção pela IES da lógica institucional de mercado, emergente no campo, auxiliou o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas organizacionais. A seguir são descritas de maneira sintética as principais contribuições teóricas e teórico-empíricas desta tese.

6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E TEÓRICO-EMPÍRICAS

O presente trabalho contribui com os estudos sobre instituições de ensino superior ao descrever as principais mudanças que ocorreram no campo nas últimas duas décadas, evidenciando mudanças regulatórias, de políticas públicas e concorrenciais. Também contribui ao identificar as três principais lógicas presentes no campo: estado, comunidade e mercado, apresentando um arquétipo de uma IES orientada por cada uma destas lógicas. Além de identificar as lógicas presentes, também foram descritas as principais mudanças destas no campo nos últimos anos. A análise do campo da educação superior evidenciou o ambiente altamente competitivo no qual as IES são desafiadas a renovar a sua base de recursos para conseguir sobreviver, fazendo deste contexto um local propício para estudar o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas.

A tese contribui para os estudos de capacidade dinâmica ao desenvolver a análise empírica no setor de serviços, especificamente no setor de ensino superior, que não foi identificado anteriormente na literatura. O estudo qualitativo dos processos das capacidades dinâmicas possibilita a descrição densa das diversas atividades desenvolvidas pela organização que possibilitaram o desenvolvimento das capacidades dinâmicas e a renovação dos recursos organizacionais.

A análise do caso Alfa evidencia que o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas não está relacionado somente com resultados financeiros positivos. O caso evidenciou a capacidade da IES em renovar os seus recursos, ingressando em setores novos como o EAD, o que possibilitou um grande e rápido crescimento organizacional. Todavia o crescimento não foi acompanhado do desenvolvimento de capacidades operacionais e controles internos, gerando um grande descontrole de todos os processos. Assim a expansão não garantiu a sustentabilidade econômica-financeira da instituição. Portanto, capacidades dinâmicas podem representar um potencial para desempenho superior, mas não o asseguram, podendo até levar ao insucesso.

O caso apresenta a influência das lógicas institucionais no processo de definição do curso de ação e os desafios de alinhar simultaneamente atributos de duas lógicas institucionais distintas. As decisões dos gestores são tomadas a partir destas influências múltiplas, as quais apontam cursos de ações considerados legítimos para estes atores.

Uma das contribuições do trabalho foi a elaboração de arquétipos de práticas das IES conforme as distintas lógicas institucionais presentes no campo de educação superior. Esta proposta relaciona níveis de análise de distintos, o conceito de lógica institucional presente nos níveis sociais e de campo, com as práticas presentes no nível organizacional de análise.

A tese também contribui para os estudos das capacidades dinâmicas ao identificar o papel da interpretação neste processo. Foram identificados os dois comportamentos intrusivos na análise do ambiente descritos por Daft e Weick (1984): representação e descobrimento. O comportamento de representação foi encontrado em momentos no qual havia mais incerteza ambiental, como no caso do início das atividades de EAD e na renegociação das dívidas tributárias, quando não existia uma legislação específica sobre o tema definida e poucas IES atuavam no setor. O comportamento de descobrimento ocorreu em renovações posteriores do EAD e no

desenvolvimento do AlfaVirtual, ambientes com menor incerteza. A análise teórico-empírica evidenciou que, neste caso, as atividades de apropriação ocorrem quando gestores interpretam a correspondência entre a oportunidade ambiental percebida e os recursos organizacionais já detidos pela organização, conforme proposto por Eggers e Kaplan (2013).

Também foram descritas uma série de atividades relacionadas às capacidades de monitoração e de apropriação, sendo que algumas destas já haviam sido descritas anteriormente na literatura. A identificação de novas atividades auxilia o desenvolvimento de projetos de pesquisas futuros sobre o tema, pois mostra que práticas são recorrentes nas três capacidades que compõe as capacidades dinâmicas: *sense*, *seize* e reconfiguração.

A análise do evento PROIES evidenciou a recursividade entre organização e ambiente ao descrever o processo da organização que ocorreu para iniciar a renovação de um elemento do campo. Ao perceber que a legislação vigente não possibilitaria resolver o seu passivo tributário, a Universidade Alfa atuou no processo de construção de uma legislação que amparasse a sua renegociação de dívidas tributárias, assim a reconfiguração resultante do processo foi a criação de uma nova lei, posteriormente explorada pela universidade para a renovação dos seus recursos organizacionais. Este fato evidencia a recursividade entre a organização e o ambiente, mostrando de maneira clara o resultado de um esforço organizacional para alterar a legislação do setor.

O caso da Universidade Alfa evidencia que a vantagem competitiva organizacional não depende apenas das capacidades dinâmicas, pois não basta renovar a sua base de recursos, é preciso também utilizá-los de maneira eficiente. Assim, é necessário que os gestores organizacionais mantenham o foco no desenvolvimento das competências ordinárias (TEECE, 2014)

No terceiro evento, o AlfaVirtual, foi possível identificar que não existe uma sequência linear entre os diferentes grupos de atividades das capacidades dinâmicas. A Reitoria desenvolveu atividades que possibilitaram monitorar mudanças no perfil do aluno e interpretou que o projeto desenvolvido para o EAD também poderia ser utilizado pelos cursos presenciais. Assim, demandou o desenvolvimento do projeto AlfaVirtual, iniciando as atividades que possibilitariam a apropriação da oportunidade. Todavia, a equipe responsável pelo projeto retomou as atividades de monitoramento com a realização de reuniões de diagnóstico para identificar as mudanças ambientais

(perfil do aluno e tecnológicas) e os recursos organizacionais que seriam utilizados na construção do projeto.

Em suma, foi possível verificar no caso estudado que o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas está relacionado com a interpretação que os gestores organizacionais fazem do ambiente. O processo de apropriação é iniciado apenas após a identificação do dinamismo ambiental, como forma de responder a esta mudança. As lógicas institucionais influenciam a interpretação dos gestores em relação ao ambiente, cada uma destas lógicas indica distintos cursos de ações para os gestores organizacionais.

Com base no caso analisado recomenda-se que os gestores de IES reflitam e definam os princípios e valores adotados pela organização. Ao atuar em um campo híbrido, com múltiplas lógicas institucionais, a organização é incentivada a adotar comportamentos muitas vezes conflitantes entre si. Ao refletir sobre seus princípios e valores a IES poderá definir um conjunto coerente, ainda que oriundo de lógicas institucionais distintas.

Outra recomendação prática para os gestores é incentivar simultaneamente o monitoramento presciente e analítico na organização. As rupturas no campo organizacional são apropriadas após a análise presciente, assim é fundamental desenvolver este comportamento ativo e experimental em relação ao ambiente. Em contrapartida soluções criativas e ainda pouco adotadas no campo são identificadas pelo monitoramento de descobrimento, com busca formal e estruturada, passo fundamental para a organização responder rapidamente as mudanças ambientais.

No processo de análise dos dados foram identificados temas que justifiquem a sua exploração em pesquisas futuras, os quais serão apresentados na seção a seguir.

6.2 PESQUISAS FUTURAS

Conforme descrito nas contribuições teórico-empíricas da tese foi identificada a existência de comportamentos de interpretação distintos (representação ou descobrimento) conforme o nível de incerteza ambiental. Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas futuras que explorem esta relação.

O relato de resistência de professores em atuar no EAD evidencia a importância do desenvolvimento de estudos que analisem as interações sociais no

processo das capacidades dinâmicas. As atividades de apropriação de oportunidades e reconfiguração dos recursos organizacionais podem ser boicotadas. A análise das interações sociais poderá auxiliar a compreender o comportamento de atores que atuam como guardiões dos recursos organizacionais, lutando contra a sua renovação.

As dificuldades iniciais encontradas para a disseminação do EAD pela Universidade Alfa apontam para a importância de comunicar aos membros da organização os novos recursos organizacionais. Assim, recomenda-se pesquisas futuras sobre como um recurso renovado é disseminado pela organização, especialmente no caso em que forem desenvolvidos novos recursos de sistemas, procedimentos ou capacidades ordinárias. Podem ser exploradas possíveis relações deste processo com o *sensemaking* e o *sensegiving*. O estudo desses conceitos também pode auxiliar a compreender como a alta gestão mobiliza atores organizacionais no processo de renovação de recursos.

Na análise do caso foi identificado o comportamento de lealdade e comprometimento com a mudança dos atores organizacionais. Estes temas são apontados por Meirelles e Camargo (2014) como elementos componentes das capacidades dinâmicas, mas não haviam sido definidos como elementos do modelo de análise, que enfatizou a identificação dos grupos de atividades das capacidades dinâmicas descritos por Teece (2007, 2014). Desta forma recomenda-se que sejam realizadas pesquisas que incluam no modelo das capacidades dinâmicas elementos comportamentais dos atores sociais, especialmente a lealdade destes em relação à organização e o comprometimento com a mudança constante.

O caso analisado apresentou o hibridismo das lógicas de comunidade e de mercado, além da influência da lógica de estado presente no campo organizacional. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise do hibridismo de lógicas institucionais (GLYNN; LOUNSBURY, 2005; HAVEMAN; RAO, 2006; MARS; LOUNSBURY, 2008) presentes nas IES brasileiras. Também podem ser aprofundadas as pesquisas sobre as implicações do hibridismo organizacional no processo de renovação estratégica.

O caso pesquisado indicou a existência de mudanças no modelo de negócios utilizado pela organização para oferta do EAD. Inicialmente existiam parceiras responsáveis por toda a oferta, ficando sob responsabilidade da Universidade Alfa a certificação. Posteriormente a universidade assumiu a produção do material delegando a novos parceiros a gestão dos polos. Após a intervenção do MEC e a assinatura do Termo de Saneamento a universidade passou a se responsabilizar pelo

acompanhamento da gestão dos polos. As primeiras mudanças foram fundamentais para a expansão do número de alunos, enquanto que a última mudança descrita foi necessária para que a universidade pudesse continuar atuando no EAD. Estes fatos apontam a relevância de aprofundar pesquisas sobre a renovação de modelos de negócios (CHESBROUGH; ROSENBLOOM, 2002; DOTY; GLICK, 1994; NEVES DA ROCHA; MEIRELLES, 2014; OSTERWALDER ET AL., 2005; ZOTT ET AL., 2011) e as capacidades dinâmicas organizacionais. Uma das oportunidades de pesquisas futuras é identificar como as lógicas institucionais podem atuar de maneira a oportunizar ou inibir inovações no modelo de negócio. (CHESBROUGH (2010).

A pesquisa desenvolvida por Kodaieh e Greenwood (2013) analisou como escolas de negócios francesas, inseridas em um ambiente com demandas institucionais conflitantes, responderam as pressões para internacionalização da educação de negócios. Os autores identificaram que a identidade aspirada (como a organização gostaria de ser vista no futuro) influenciou as escolhas estratégicas. Pesquisas futuras podem relacionar o tema de identidade aspirada com o processo de renovação estratégica que ocorre pelas capacidades dinâmicas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ACEDO, F. J.; BARROSO, C.; GALAN, J. L. The resource-based theory: dissemination and main trends. **Strategic Management Journal**, v. 27, n. 7, p. 621–636, 2006. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/smj.532>>. Acesso em: 17/7/2012.
- ADNER, R.; HELFAT, C. E. Corporate effects and dynamic managerial capabilities. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 10, p. 1011–1025, 2003. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/smj.331>>. Acesso em: 13/8/2013.
- AL-AALI, A.; TEECE, D. J. International Entrepreneurship and the Theory of the (Long-Lived) International Firm: A Capabilities Perspective. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 38, n. 1, p. 95–116, 2013. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/etap.12077>>. Acesso em: 17/10/2013.
- ALMANDOZ, J. Founding Teams as Carriers of Competing Logics: When Institutional Forces Predict Banks' Risk Exposure. **Administrative Science Quarterly**, 2014.
- AMBROSINI, V.; BOWMAN, C. What are dynamic capabilities and are they a useful construct in strategic management. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, n. 1, p. 29–49, 2009.
- ANSARI, S. (SHAZ); WIJEN, F.; GRAY, B. Constructing a climate change logic: An institutional perspective on the “Tragedy of the Commons”. **Organization Science**, v. 24, n. 4, p. 0–58, 2014.
- BALBACHEVSKY, E.; ALBUQUERQUE, J. A. G. Inflação de doutores: desperdício ou potencial de receita? O caso das IES particulares. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 25, n. 37, p. 09–24, 2007.
- BARNEY, J. B. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99–120, 1991.
- BARNEY, J. B.; KETCHEN JR., D. J.; WRIGHT, M. The Future of Resource-Based Theory: Revitalization or Decline? **Journal of Management**, v. 37, n. 5, p. 1299–1315, 2011.
- BARR, P. S.; STIMPERT, J. L.; HUFF, A. S. Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal. **Strategic Management Journal**, v. 13, n. Special Issue, p. 15–36, 1992.
- BARRALES-MOLINA, V.; BUSTINZA, Ó. F.; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, L. J. Explaining the Causes and Effects of Dynamic Capabilities Generation: A Multiple-Indicator Multiple-Cause Modelling Approach. **British Journal of Management**, v. 24, n. 4, p. 571–591, 2013. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8551.2012.00829.x>>. Acesso em: 23/2/2014.

BARRETO, I. Dynamic Capabilities: A Review of Past Research and an Agenda for the Future. **Journal of Management**, v. 36, n. 1, p. 256–280, 2010. Disponível em: <<http://jom.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0149206309350776>>. Acesso em: 30/10/2012.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação (Campinas)**, v. 13, n. 1, p. 131–152, 2008.

BARTUNEK, J. M. Changing Interpretative Schemes and Organizational Restructuring: The Example of a Religious Order. **Administrative Science Quarterly**, v. 29, p. 355–372, 1984.

BATTILANA, J.; DORADO, S. Building Sustainable Hybrid Organizations: The case of commercial Microfinance Organizations. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 6, p. 1419–1440, 2010.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 139–147, 2011.

BERENTE, N.; YOO, Y. Institutional Contradictions and Loose Coupling : Postimplementation of NASA ' s Enterprise Information System. **Information Systems Research**, v. 23, n. 2, p. 376–396, 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento (The social construction of reality)**. Petropolis: Editora Vozes, 2000.

BERTOLIN, J. C. G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. **Avaliação (Campinas)**, v. 9, n. 4, p. 67–76, 2004.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 127–149, 2009.

BESKE, P.; LAND, A.; SEURING, S. Sustainable supply chain management practices and dynamic capabilities in the food industry: A critical analysis of the literature. **International Journal of Production Economics**, v. Online Fir, 2014. Elsevier. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0925527313005859>>. Acesso em: 7/2/2014.

BITTAR, M. O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias. **Avaliação (Campinas)**, v. 6, n. 2, p. 33–42, 2001.

BITTENCOURT, H. R.; CASARTELLI, A. DE O.; RODRIGUES, A. C. DE M. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). **Avaliação (Campinas)**, v. 14, n. 3, p. 667–682, 2009.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. 1968.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. , 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. , 1996.

BRASIL, P. Fies supera marca de 556 mil contratos em 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/fies-supera-marca-de-556-mil-contratos-em-2013>>. Acesso em: 1/2/2015.

BRASIL, P. DA R. **Manual De Redação Da Presidência Da República**. 2 ed. ed. Brasília: Presidência da República, 2002.

BROWN, A. D.; AINSWORTH, S.; GRANT, D. The Rhetoric of Institutional Change. **Organization Studies**, v. 33, n. 3, p. 297–321, 2012. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0170840611435598>>. Acesso em: 30/1/2013.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 61–72, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100007&script=sci_arttext&tIng=es>. .

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 24, n. 36, p. 7–22, 2006.

CARDOSO, A. L. J.; KATO, H. T. Análise das publicações sobre capacidades dinâmicas entre 1992 e 2012: discussões sobre a evolução conceitual e as contribuições dos autores de maior notoriedade na área. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 3, p. 201–237, 2015.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico: dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CARVALHO, C. H. A. DE. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 979–1000, 2006.

CARVALHO, C. H. A. DE. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761–801, 2013.

CEA, C. E. DE A. Apresentação. **Avaliação (Campinas)**, v. 9, n. 1, p. 13–70, 2004.

CHAVES, V. L. J. Expansão da Privatização/ Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a. **Educ. Soc. Campinas**, p. 481–500, 2010.

CHEN, P.; WILLIAMS, C.; AGARWAL, R. Growing pains: pre-entry experience and the challenge of transition to incumbency. **Strategic Management Journal**, v. 33, p. 252–276, 2012.

CHESBROUGH, H. Business model innovation: Opportunities and barriers. **Long Range Planning**, v. 43, n. 2-3, p. 354–363, 2010. Elsevier Ltd. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.lrp.2009.07.010>>. .

CHESBROUGH, H.; ROSENBLOOM, R. S. The role of the business model in capturing value from innovation : evidence from Xerox Corporation ' s technology spin-off companies. **Industrial and Corporate Change**, v. 11, n. 3, p. 529–555, 2002.

CLULEY, R. What Makes a Management Buzzword Buzz? **Organization Studies**, v. 34, n. 1, p. 33–43, 2013. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0170840612464750>>. Acesso em: 20/11/2013.

CM CONSULTORIA. Fusões e Aquisições no Ensino Superior. , 2014.

CM CONSULTORIA. Do Ciclo Mágico para o Ciclo Trágico. , 2015.

COSTA, C. J.; COCHI, C. B. R. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21–32, 2014.

COSTA, M. C.; GUARIDO FILHO, E. R.; GONÇALVES, S. A. Lógicas institucionais e formação da governança de recursos hídricos: análise do caso brasileiro. **Revista de Gestão Organizacional**, v. 06, n. 04, p. 99–119, 2013.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 2007.

CRUBELLATE, J. M. **Parâmetros de Qualidade de Ensino Superior: Análise Institucional em IES Privadas do Estado de São Paulo**, 2004. Fundação Getúlio Vargas.

CRUBELLATE, J. M.; PASCUCCI, L.; GRAVE, P. S. Contribuições para uma visão baseada em recursos legítimos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 4, p. 8–19, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902008000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. .

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795–817, 2004.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1089–1098, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. .

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284–295, 1984.

DANNEELS, E. Organizational antecedents of second-order competences. **Strategic Management Journal**, v. 29, p. 519–543, 2008.

DANNEELS, E. Trying to become a different type of company: dynamic capability at Smith Corona. **Strategic Management Journal**, v. 32, p. 1–31, 2010.

DAS, T. K.; KUMAR, R. Interpretive schemes in cross-national alliances: Managing conflicts and discrepancies. **Cross Cultural Management: An International Journal**, v. 17, n. 2, p. 154–169, 2010.

DEEPHOUSE, D. L.; SUCHMAN, M. C. Legitimacy in organizational institutionalism. In: R. Greenwood; C. Oliver; K. Sahlin; R. Suddaby (Orgs.); **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. p.327–350, 2008. Thousand Oaks: Sage.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da Pesquis Qualitativa: Teorias e abordagens**. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 703–725, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**, v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010a.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010b.

DIAS, J. L.; BECKER, G. V. Abordagem histórico-longitudinal em pesquisas de administração estratégica. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. Edição Especial, p. 37–49, 2013.

DIMAGGIO, P. J. Constructing an Organizational Field as a Professional Project: U.S. Art Museums, 1920-1940. In: W. W. Powell; P. J. DiMaggio (Orgs.); **The new institutionalism in organizational analysis**. p.267–292, 1991. Chicago: The University of Chicago Press.

DOTY, D. H.; GLICK, W. H. Typologies As a Unique Form of Theory Building: Toward Improved Understanding and Modeling. **Academy of Management Review**, v. 19, n. 2, p. 230–251, 1994. Disponível em: <<http://amr.aom.org/cgi/doi/10.5465/AMR.1994.9410210748>>. .

DOURADO, L. F. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 103–117, 2005.

DOVING, E.; GOODERHAM, P. N. Dynamic Capabilities as antecedents of the scope of related diversification: the case of small firm accountancy practices. **Strategic Management Journal**, v. 29, p. 841–857, 2008.

DRNEVICH, P. L.; KRIAUCIUNAS, A. P. Clarifying the conditions and limits of the contributions of ordinary and dynamic capabilities to relative firm performance. **Strategic Management Journal**, v. 32, p. 254–279, 2011.

DUNN, M. B.; JONES, C. Institutional Logics and Institutional Pluralism: The Contestation of Care and Science Logics in Medical Education, 1967-2005. **Administrative Science Quarterly**, v. 55, p. 114–149, 2010.

DURAND, R.; JOURDAN, J.; THORNTON, P. H.; SZOSTAK, B. Institutional Logics

as Strategic Resources. **Institutional Logics in Action, Part A**, Research in the Sociology of Organizations. v. 39 Part A, p.165–201, 2013. Emerald Group Publishing Limited. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1108/S0733-558X\(2013\)0039AB010](http://dx.doi.org/10.1108/S0733-558X(2013)0039AB010)>. .

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A.; PETERAF, M. A. Dynamic Capabilities: Current Debates and Future Directions. **British Journal of Management**, v. 20, n. SUPP. 1, p. S1–S8, 2009. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8551.2008.00609.x>>. Acesso em: 10/11/2013.

EGGERS, J. P. All experience is not created equal: learning, adapting, and focusing in product portfolio management. **Strategic Management Journal**, v. 33, p. 315–335, 2012.

EGGERS, J. P.; KAPLAN, S. Cognition and Capabilities: A Multi-Level Perspective. **The Academy of Management Annals**, v. 7, n. 1, p. 295–340, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19416520.2013.769318>>. Acesso em: 29/1/2014.

EISENHARDT, K. M.; MARTIN, J. A. Dynamic capabilities: what are they? **Strategic Management Journal**, v. 21, n. 10, p. 1105–1121, 2000.

ERIKSSON, T.; NUMMELA, N.; SAARENKETO, S. Dynamic capability in a small global factory. **International Business Review**, v. 23, n. 1, p. 169–180, 2014. Elsevier Ltd. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0969593113000541>>. Acesso em: 3/2/2014.

FAGUNDES, G. O processo administrativo no âmbito da administração pública federal e da lei do Sinaes. **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 28, n. 40, p. 26–55, 2012.

FLIGSTEIN, N. The Structural Transformation of American Industry: An Institutional Account of the Causes of Diversification in the Largest Firms, 1919-1979. In: W. W. Powell; P. J. DiMaggio (Orgs.); **The new institutionalism in organizational analysis**. p.311–336, 1991. Chicago: The University of Chicago Press.

FOSS, K.; FOSS, N. J. **Understanding opportunity discovery and sustainable advantage: The role of transaction costs and property rights**. Copenhagen, 2008.

FRIEDLAND, R.; ALFORD, R. Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. In: W. W. Powell; P. J. DiMaggio (Orgs.); **The new institutionalism in organizational analysis**, 1991.

GARCIA, M. Três grandes tendências para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Ensino Superior, São Paulo**, v. 77, p. 41–43, 2005.

GARCIA, M.; VIANA, N. V.; VASCONCELOS, L. S. DE; SUÑÉ, S. Relatório Final: Diagnósticos e propostas para a avaliação da educação superior no Brasil. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 40, p. 203–231, 2012.

GARROW, E. E.; GRUSKY, O. Institutional Logic and Street-Level Discretion : The Case of HIV Test Counseling. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 23, p. 103–131, 2012.

GAWER, A.; PHILLIPS, N. Institutional Work as Logics Shift: The Case of Intel's Transformation to Platform Leader. **Organization Studies**, 2013. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0170840613492071>>. Acesso em: 6/8/2013.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 2009.

GLYNN, M. A.; LOUNSBURY, M. From the critics corner: Logic blending, discursive change and authenticity in a cultural production system. **Journal of Management Studies**, v. 42, n. 5, p. 1031–1055, 2005.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: C. K. Godoi; R. Bandeira-de-Mello; A. B. Da Silva (Orgs.); **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. p.115–145, 2006. São Paulo: Saraiva.

GREENWOOD, R.; DIAZ, A. M.; LI, S. X.; LORENTE, J. C. The Multiplicity of Institutional Logics and the Heterogeneity of Organizational Responses. **Organization Science**, v. 21, n. 2, p. 521–539, 2010. Disponível em: <<http://orgsci.journal.informs.org/cgi/doi/10.1287/orsc.1090.0453>>. Acesso em: 31/10/2012.

GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. Introduction. In: R. Greenwood; C. Oliver; K. Sahlin; R. Suddaby (Orgs.); **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. p.1–46, 2008a. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.

GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd., 2008b.

HAMEL, G.; HEENE, A. Introduction: competing paradigms in strategic management. In: G. Hamel; A. Heene (Orgs.); **Competence-based competition**. p.1–10, 1994. England: John Wiley & Sons.

HARRELD, J. B.; O'REILLY III, C. A.; TUSHMAN, M. L. Dynamic capabilities at IBM: Driving strategy into action. **California Management Review**, v. 49, p. 21–+, 2007. Disponível em: <<Go to ISI>://000248715400002>. .

HAVEMAN, H. A.; RAO, M. V. H. Hybrid Forms and the Evolution of Thrifts. **American Behavioral Scientist**, v. 49, n. 7, p. 974–986, 2006.

HELFAT, C. E.; FINKELSTEIN, S.; MITCHELL, W.; et al. **Dynamic capabilities: understanding strategic change in organizations**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

HELFAT, C. E.; PETERAF, M. A. The dynamic resource-based view: capability lifecycles. **Strategic Management Journal**, v. 24, p. 997–1010, 2003.

HODGKINSON, G. P.; HEALEY, M. P. Psychological foundations of Dynamic Capabilities: Reflexion and Reflection in Strategic Management. **Strategic Management Journal**, v. 32, p. 1500–1516, 2011.

HOFFMAN, A. J.; OCASIO, W. Not All Events Are Attended Equally : Toward a Middle-Range Theory of Industry Attention to External Events. **Organization Science**, v. 12, n. 4, p. 414–434, 2001.

HOPER. **Análise Setorial da Educação Superior Privada no Brasil**. Foz do Iguaçu: Hoper Educação, 2015.

HOSKISSON, R. E.; HITT, M. A.; WAN, W. P.; YIU, D. Theory and research in strategic management: swings of a pendulum. **Journal of Management**, v. 25, n. 3, p. 417–456, 1999.

HOUAISS, A. (INSTITUTO). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 1.0.5: Editora Objetiva Ltda., 2002.

INEP, I. N. DE E. E P. E. A. T. **Censo da educação superior: 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JANTUNEN, A.; ELLONEN, H. K.; JOHANSSON, A. Beyond appearances - Do dynamic capabilities of innovative firms actually differ? **European Management Journal**, v. 30, n. 2, p. 141–155, 2012. Elsevier Ltd. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2011.10.005>>. .

JAY, J. Navigating paradox as a mechanism of change and innovation in hybrid organizations. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 1, p. 137–159, 2013.

JIAO, H.; ALON, I.; KOO, C. K.; CUI, Y. When should organizational change be implemented? The moderating effect of environmental dynamism between dynamic capabilities and new venture performance. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 30, n. 2, p. 188–205, 2013. Elsevier B.V. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0923474813000167>>. Acesso em: 31/1/2014.

JONES, C.; LIVNE-TARANDACH, R. Designing a frame: rhetorical strategies of architects. **Journal of Organizational Behavior**, v. 29, p. 1075–1099, 2008.

JONES, C.; MAORET, M.; MASSA, F. G.; SVEJENOVA, S. Rebels with a Cause : Formation , Contestation , and Expansion of the De Novo Category “ Modern Architecture ,” 1870 – 1975. **Organization Science**, v. Articles i, p. 1–23, 2011.

KIM, A. T.; SHIN, D.; OH, H.; JEONG, Y. Inside the Iron Cage : Organizational Political Dynamics and Institutional Changes in Presidential Selection Systems in Korean Universities , 1985-2002. **Administrative Science Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 286–323, 2007.

KINDSTRÖM, D.; KOWALKOWSKI, C.; SANDBERG, E. Enabling service innovation: A dynamic capabilities approach. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 8, p. 1063–1073, 2013. Elsevier Inc. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0148296312000872>>. Acesso em:

1/2/2014.

KODEIH, F.; GREENWOOD, R. Responding to Institutional Complexity: The Role of Identity. **Organization Studies**, , n. August, 2013. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0170840613495333>>. Acesso em: 8/8/2013.

KPMG. Pesquisa de Fusões e Aquisições 2015. **Corporate Finance**, 2015.

LANGLEY, A. Strategies for Theorizing Strategies. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, p. 691–710, 1999.

LANGLEY, A. Process thinking in strategic organization. **Strategic Organization**, v. 5, n. 3, p. 271–282, 2007.

LANGLEY, A.; SMALLMAN, C.; TSOUKAS, H.; VAN DE VEN, A. H. Process studies of change in organization and management: unveiling temporality, activity, and flow. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 1, p. 1–13, 2013.

LEONARD-BARTON, D. Core Capabilities and Core Rigidities: a paradox in managing new product development. **Strategic management journal**, v. 13, n. Special Issue, p. 111–125, 1992.

LIMA, P. G. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI ALGUNS CENÁRIOS E LEITURAS. **Avaliação (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 85–105, 2013.

LOEWENSTEIN, J.; OCASIO, W.; JONES, C. Vocabularies and Vocabulary Structure: A New Approach Linking Categories, Practices, and Institutions. **The Academy of Management Annals**, v. 6, n. 1, p. 41–86, 2012.

LOUNSBURY, M. a Tale of Two Cities: Competing Logics and Practice Variation in the Professionalizing of Mutual Funds. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 2, p. 289–307, 2007. Disponível em: <<http://amj.aom.org/cgi/doi/10.5465/AMJ.2007.24634436>>. .

LOUNSBURY, M.; POLLACK, S. Institutionalizing Civic Engagement: Shifting Logics and the Cultural Repackaging of Service-Learning in US Higher Education. **Organization**, v. 8, n. 2, p. 319–339, 2001. Disponível em: <<http://org.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1350508401082016>>. Acesso em: 13/3/2014.

LOURENÇO, C. D. S.; KNOP, M. F. T. Ensino superior em administração e percepção da qualidade de serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 13, n. 39, p. 219–233, 2011.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FERNANDES, B. H. R. O impacto da internacionalização nos esquemas interpretativos dos dirigentes do Banco Bamerindus. **Revista de Administração de Empresas**, v. 39, n. 1, p. 14–24, 1999.

MACHER, J. T.; MOWERY, D. C. Measuring Dynamic Capabilities: Practices and Performance in Semiconductor Manufacturing. **British Journal of Management**, v.

20, p. S41–S62, 2009. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8551.2008.00612.x>>. Acesso em: 11/8/2013.

MACIEL, C. D. O.; SATO, K. H.; KATO, H. T. Capacidades dinâmicas e rituais de interação entre alta e média gerência: proposta de um framework. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 2, p. 599–618, 2012. Rio de Janeiro: Anais. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. .

MAHMOOD, I. P.; ZHU, H.; ZAJAC, E. J. Where can capabilities come from? Network ties and capability acquisition in business groups. **Strategic Management Journal**, v. 32, p. 820–848, 2011.

MALIK, O. R.; KOTABE, M. Dynamic Capabilities, Government Policies, and Performance in Firms from Emerging Economies: Evidence from India and Pakistan. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 3, p. 421–450, 2009. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-6486.2008.00817.x>>. .

MANCEBO, D.; VALE, A. A. DO. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado mercantil: o caso da unesa. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 81–98, 2013.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 69–83, 2013.

MARQUIS, C.; LOUNSBURY, M. Vive La Resistance: Competing Logics and the Consolidation of U.S. Community Banking. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 4, p. 799–820, 2007.

MARS, M. M.; LOUNSBURY, M. Raging Against or With the Private Marketplace?: Logic Hybridity and Eco-Entrepreneurship. **Journal of Management Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 4–13, 2008. Disponível em: <<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-59849127712&partnerID=40&md5=84752ab109ad7e44d6544de3db5d21f4>>. .

MCKAGUE, K. Dynamic capabilities of institutional entrepreneurship. **Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy**, v. 5, n. 1, p. 11–28, 2011. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/17506201111119572>>. Acesso em: 9/11/2012.

MCKELVIE, A.; DAVIDSSON, P. From Resource Base to Dynamic Capabilities: an Investigation of New Firms. **British Journal of Management**, v. 20, p. S63–S80, 2009. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8551.2008.00613.x>>. Acesso em: 13/8/2013.

MCPHERSON, C. M.; SAUDER, M. Logics in Action: Managing Institutional Complexity in a Drug Court. **Administrative Science Quarterly**, v. 58, n. 2, p. 165–196, 2013. *Administrative Science Quarterly*. Disponível em: <[10.1177/0001839213486447](http://dx.doi.org/10.1177/0001839213486447)>. .

MEIRELLES, D. S. E. Teorias da Firma. In: D. S. e Meirelles (Org.); **Formação e evolução da grande empresa brasileira: estudos de caso embasados nas**

teorias da firma, 2011. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MEIRELLES, D. S. E.; CAMARGO, Á. A. B. Capacidades Dinâmicas : O Que São e Como Identificá-las ? **RAC. Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. Ed. Especial, p. 41–64, 2014.

MENDES, M. **A despesa federal em educação: 2004-2014**. Brasília, 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey Bass, 2009.

MEYER, R. E.; EGGER-PEITLER, I.; HÖLLERER, M. A.; HAMMERSCHMID, G. Of Bureaucrats and passionate public managers: Institutional logics, executive identities, and public service motivation. **Public Administration**, 2013.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. Third Edit ed. USA: SAGE Publications, Inc., 2014.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M.; RICHARDS, H. **Competing through competences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MOLITERNO, T. P.; WIERSEMA, M. F. Firm performance, rent appropriation, and strategic resource divestment capability. **Strategic Management Journal**, v. 28, p. 1065–1087, 2007.

NAG, R.; HAMBRICK, D. C.; CHEN, M. What is strategic management, really? Inductive derivation of a consensus definition of the field. **Strategic Management Journal**, v. 28, p. 935–955, 2007.

NARAYANAN, V. K.; COLWELL, K.; DOUGLAS, F. L. Building Organizational and Scientific Platforms in the Pharmaceutical Industry: A Process Perspective on the Development of Dynamic Capabilities. **British Journal of Management**, v. 20, p. S25–S40, 2009. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8551.2008.00611.x>>. Acesso em: 20/8/2013.

NEUMAN, W. L. **Social reserach methods: qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

NEVES DA ROCHA, F.; MEIRELLES, D. S. E. Winning through specialization: The role of business model in value creation. **Latin America's emergence in global services**, , n. March, p. 215–231, 2014.

NIGAM, A.; OCASIO, W. Event Attention, Environmental Sensemaking, and Change in Institutional Logics: An Inductive Analysis of the Effects of Public Attention to Clinton's Health Care Reform Initiative. **Organization Science**, v. 21, n. 4, p. 823–841, 2010.

OCASIO, W. Towards an attention-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. Summer Special Issue, p. 187–206, 1997.

OLIVEIRA, Z. DOS R. B. B. DE; CARNIELLI, B. L. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. **Jornal de Políticas**

Educação, v. 7, p. 35–40, 2010.

OLIVER, C. Sustainable Competitive Advantage: Combining Institutional and Resource-Based Views. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 9, p. 697–713, 1997a.

OLIVER, C. Sustainable Competitive Advantage: Combining Institutional and Resource-Based Views. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 9, p. 697–713, 1997b.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y.; TUCCI, C. L. Clarifying business models: origins, present, and future of the concept. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 15, n. 1, p. 1–43, 2005.

PACHE, A.; SANTOS, F. Inside the Hybrid Organization: Selective Coupling as a Response to Competing Institutional Logics. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 4, p. 972–1001, 2013. Disponível em: <<http://amj.aom.org/cgi/doi/10.5465/amj.2011.0405>>. .

PAHNKE, E. C.; KATILA, R.; EISENHARDT, K. M. Who Takes You to the Dance? How Partners' Institutional Logics Influence Innovation in Young Firms. **Administrative Science Quarterly**, v. 60, n. 4, p. 0001839215592913–, 2015. Disponível em: <<http://asq.sagepub.com.proxy-ub.rug.nl/content/early/2015/06/17/0001839215592913.abstract>>. .

PANDZA, K.; THORPE, R. Creative Search and Strategic Sense-making: Missing Dimensions in the Concept of Dynamic Capabilities. **British Journal of Management**, v. 20, p. S118–S131, 2009. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8551.2008.00616.x>>. .

PARABONI, P. B.; RODRIGUES, L. H.; SERRANO, R. Avaliação Sistêmica Do Lançamento De Novos Produtos Universitários: Uma Abordagem Baseada No Pensamento Sistêmico. **Gestão & Produção**, v. 21, n. 4, p. 853–864, 2014.

PAVLOU, P. A.; EL SAWY, O. A. Understanding the Elusive Black Box of Dynamic Capabilities. **Decision Sciences**, v. 42, n. 1, p. 239–273, 2011. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-5915.2010.00287.x>>. .

PEIXOTO, M. D. C. D. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 9–28, 2009.

PEIXOTO, M. D. C. D. L. Avaliação Institucional Externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 1, p. 11–36, 2011.

PEREIRA, E. M. D. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 29–52, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. .

PETERAF, M.; DI STEFANO, G.; VERONA, G. The Elephant in the room of dynamic

capabilities: bringing two diverging conversations together. **Strategic Management Journal**, v. 34, n. 1389-1410, 2013.

PFEIFER, M. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, v. 17, n. 2, p. 351–364, 2012.

PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação (Campinas)**, v. 14, n. 1, p. 185–215, 2009. Campinas.

PROTOGEROU, S.; CALOGHIROU, Y.; LIOUKAS, S. Dynamic capabilities and their indirect impact on firm performance. **Industrial and Corporate Change**, v. 21, n. 3, p. 615–647, 2011. Disponível em: <<http://icc.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/icc/dtr049>>. Acesso em: 20/3/2014.

RANSON, S.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. The Structuring of Organizational Structures Stewart Ranson , Bob Greenwood. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 1–17, 1980.

RAO, H.; MONIN, P.; DURAND, R. Institutional Change in Toque Ville : Nouvelle Cuisine as an Identity Movement in French. **American Journal of Sociology**, v. 108, n. 4, p. 795–843, 2003.

REAY, T.; JONES, C. Qualitatively capturing institutional logics. **Strategic Organization**, p. 1–14, 2015. Disponível em: <<http://soq.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1476127015589981>>. .

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. DE F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de Ensino Superior Resultados e Implicações. **Avaliação (Campinas)**, v. 15, n. 3, p. 109–129, 2010.

REIS, F. J. G. Tendências e gestão empreendedora das instituições de educação superior: a dinâmica das instituições salesianas. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 25, n. 37, p. 25–40, 2007.

RIBEIRO, E. A. AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS IMPACTOS NA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **Avaliação (Campinas)**, v. 17, n. 2, p. 299–316, 2012.

RISCAROLLI, V. **Estratégias de captação de recursos aplicáveis à realidade das faculdades de administração de instituições de ensino superior brasileiras.**, 2007. Universidade de São Paulo.

ROCHA NETO, I.; CARNEIRO, A. Gestão do conhecimento nas IES confessionais e comunitárias. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 25, n. 37, p. 41–60, 2007.

ROTHEN, J. C. Análise crítica do modelo de avaliação brasileiro tendo como referência os princípios do Sinaes e o uso da avaliação para a regulação. **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 28, n. 40, p. 97–111, 2012.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 21–38, 2011.

RUMELT, R. P.; SCHENDEL, D. E.; TEECE, D. J. **Fundamental issues in strategy: a research agenda**. Massachusetts: Harvard Business, 1994.

SAMBHARYA, R. B.; LEE, J. Renewing Dynamic Capabilities Globally: An Empirical Study of the World’s Largest MNCs. **Management International Review**, v. 54, n. 2, p. 137–169, 2014. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11575-013-0199-7>>. Acesso em: 25/10/2014.

SAMPAIO, H. Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão de crescimento. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 27, n. 39, 2010.

SAMPAIO, H. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. **Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos**, 2013. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_44_Texto para Livro Maria Ligia Barbosa.pdf>. .

SANCHEZ, R.; AL., E. Introduction: towards the theory and practice of competence-based competition. In: R. Sanchez; E. AT (Orgs.); **Dynamics of competence-based competition: theory and practice in the new strategic management**. p.1–35, 1996. England: Elsevier.

SANCHEZ, R.; HEENE, A. A competence perspective on strategic learning and knowledge management. In: R. Sanchez; A. Heene (Orgs.); **Strategic learning and knowledge management**. p.3–18, 1997. England: John Wiley & Sons.

SARAIVA JUNIOR, A.; CRUBELLATE, J. M. Esquemas interpretativos e estratégias institucionais em um sistema de cooperativas de credito. **REBRAE - Revista Brasileira de Estratégia**, v. 5, n. 2, p. 127–140, 2012.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. DE; ALPERSTEDT, G. D. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação (Campinas)**, v. 13, n. 1, p. 153–168, 2008.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. D. M. A nova reforma do MEC: mais polimento, menos idéias. **Estudos - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, v. 23, n. 35, p. 9–18, 2005.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations: Ideas and Interests**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2008.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations**. 4 ed. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

SCOTT, W. R.; DAVIS, G. F. **Organizations and organizing: rational, natural, and open systems**. 1st ed. ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2003.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, v. 30, n. 1, p. 103–156, 2009.

SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 241–265, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. .

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, v. 31, p. 73–89, 2008.

SGUISSARDI, V.; GOERGEN, P.; DIAS SOBRINHO, J.; et al. Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do estado. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 88, p. 647–651, 2004.

SHUEN, A.; FEILER, P. F.; TEECE, D. J. Dynamic capabilities in the upstream oil and gas sector: Managing next generation competition. **Energy Strategy Reviews**, v. 3, p. 5–13, 2014. Elsevier Ltd. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211467X14000194>>. .

STAKE, R. E. Case Studies. In: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Orgs.); **Handbook of Qualitative Research**. 2nd ed, 2000. California: Sage.

DI STEFANO, G.; PETERAF, M.; VERONAY, G. Dynamic capabilities deconstructed: A bibliographic investigation into the origins, development, and future directions of the research domain. **Industrial and Corporate Change**, v. 19, p. 1187–1204, 2010.

SULTAN, P.; WONG, H. Y. Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: a qualitative research. **Quality Assurance in Education**, v. 21, n. 1, p. 70–95, 2013.

TEECE, D. J. Explicating Dynamic Capabilities: The Nature and Microfoundations of (Sustainable) Enterprise Performance. **Strategic Management Journal**, v. 28, p. 1319–1350, 2007.

TEECE, D. J. **Dynamic Capabilities and Strategic Management**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

TEECE, D. J. Dynamic Capabilities: Routines versus Entrepreneurial Action. **Journal of Management Studies**, v. 49, n. 8, p. 1395–1401, 2012.

TEECE, D. J. The Foundations of Enterprise Performance: Dynamic and Ordinary Capabilities in an (Economic) Theory of Firms. **The Academy of Management Perspectives**, v. 28, n. 4, p. 328–352, 2014a.

TEECE, D. J. A dynamic capabilities-based entrepreneurial theory of the multinational enterprise. **Journal of International Business Studies**, v. 45, n. 1, p. 8–37, 2014b. Nature Publishing Group. Disponível em: <<http://www.palgrave-journals.com/doi/10.1057/jibs.2013.54>>. .

TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A. M. Y. Dynamic Capabilities and Strategic

Management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509–533, 1997.

THORNTON, P. H. **Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing**. Stanford: Stanford University Press, 2004.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations : Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry , 1958 –1990. **American Journal of Sociology**, v. 105, n. 3, p. 801–843, 1999. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/210361>>. Acesso em: 6/9/2012.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional Logics. In: R. Greenwood; C. Oliver; K. Sahlin; R. Suddaby (Orgs.); **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. p.99–129, 2008. Thousand Oaks: Sage.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W.; LOUNSBURY, M. **The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and Process**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

TONDOLO, V. A. G.; BITENCOURT, C. C. Compreendendo as Capacidades Dinâmicas a Partir de Seus Antecedentes, Processos e Resultados. **Brazilian Business Review**, v. 11, n. 51, p. 124–147, 2014.

TRIPSAS, M.; GAVETTI, G. Capabilities, Cognition, and Inertia: Evidence from Digital Imaging. **Strategic Management Journal**, v. 21, n. 10, p. 1147–1161, 2000.

VAN DE VEN, A. H. Suggestions for Studying Strategy Process: A Reserach Note. **Strategic Management Journal**, v. 13, n. Special Issue: Strategy Process, p. 169–191, 1992.

VAN DE VEN, A. H.; POOLE, M. S. Alternative Approaches for Studying Organizational Change. **Organization Studies**, v. 26, n. 9, p. 1377–1404, 2005. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0170840605056907>>. Acesso em: 24/1/2014.

VIEIRA, V. MEC atrasa repasse do Fies às faculdades. **O Estado de São Paulo**, 6. mar. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-atrasa-repasse-do-fies-as-faculdades,1645341>>. .

VOGEL, R.; GÜTTEL, W. H. The Dynamic Capability View in Strategic Management: A Bibliometric Review. **International Journal of Management Reviews**, v. 15, p. n/a–n/a, 2012. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/ijmr.12000>>. Acesso em: 11/8/2014.

VOGEL, R.; GÜTTEL, W. H. The dynamic capability view in strategic management: A bibliometric review. **International Journal of Management Reviews**, v. 15, n. 4, p. 426–446, 2013.

WALL, S.; ZIMMERMANN, C.; KLINGEBIEL, R.; LANGE, D. **Strategic Reconfigurations: Building Dynamic Capabilities in Rapid Innovation-based Industries**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, Inc., 2010.

WERNERFELT, B. A Resource-based View of the Firm. **Strategic Management Journal**, v. 5, n. 2, p. 171–180, 1984.

WILDEN, R.; GUDERGAN, S. P.; NIELSEN, B. B.; LINGS, I. Dynamic Capabilities and Performance: Strategy, Structure and Environment. **Long Range Planning**, v. 46, n. 1-2, p. 72–96, 2013. Elsevier Ltd. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0024630112000763>>. Acesso em: 27/1/2014.

WILHELM, H.; SCHLÖMER, M.; MAURER, I. How Dynamic Capabilities Affect the Effectiveness and Efficiency of Operating Routines under High and Low Levels of Environmental Dynamism. **British Journal of Management**, v. 26, p. 327–345, 2015.

WINTER, S. G. Understanding dynamic capabilities. **Strategic Management Journal**, v. 24, p. 991–995, 2003. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/smj.318>>. Acesso em: 30/10/2012.

WOOTEN, M.; HOFFMAN, A. J. Organizational Fields: Past, Present and Future. In: R. Greenwood; C. Oliver; K. Sahlin; R. Suddaby (Orgs.); **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. p.130–147, 2008. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

WRIGHT, A. L.; ZAMMUTO, R. F. Wielding the willow: Processes of institutional change in english county Cricket. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 1, p. 308–330, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Qualitative Research from Start to Finish**. New York: The Gilford Press, 2011.

ZAHRA, S. A.; GEORGE, G. The Net-Enabled Business Innovation Cycle and the Evolution of Dynamic Capabilities. **Information Systems Research**, v. 13, n. 2, p. 147–150, 2002.

ZAHRA, S. A.; SAPIENZA, H. J.; DAVIDSSON, P. Entrepreneurship and Dynamic Capabilities: A Review, Model and Research Agenda. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 4, p. 917–955, 2006. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-6486.2006.00616.x>>. Acesso em: 28/3/2013.

ZOLLO, M.; WINTER, S. G. Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. **Organization Science**, v. 13, n. 3, p. 339–351, 2002. Disponível em: <<http://orgsci.journal.informs.org/cgi/doi/10.1287/orsc.13.3.339.2780>>. .

ZOTT, C.; AMIT, R.; MASSA, L. The business model: Recent developments and future research. **Journal of Management**, v. 37, n. 4, p. 1019–1042, 2011. Disponível em: <<http://jom.sagepub.com.ezproxy.liberty.edu:2048/content/37/4/1019>>. .

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Introdução ao tema da pesquisa

O contexto da educação superior brasileira tem passado por uma série de mudanças ao longo dos últimos anos. O objetivo deste trabalho é compreender como as IES interpretaram estas mudanças ambientais e quais ações foram desenvolvidas pelas IES para se ajustarem a estas mudanças.

Para a análise da pesquisa é importante compreender a evolução cronológica dos eventos. Assim, solicito que indique a data aproximada dos eventos que recordar ao longo da entrevista.

ROTEIRO ENTREVISTA

PERFIL DO RESPONDENTE

Nome da instituição:

Nome do respondente:

Data de ingresso na instituição:

Cargo ou função (tempo no cargo):

Outros cargos já ocupados:

Regime de trabalho ou período de dedicação à instituição:

Formação acadêmica:

CONTEXTUALIZAR ORGANIZAÇÃO

1. Quando surgiu esta instituição?
 - a. Qual a principal finalidade em relação ao ensino?
2. Qual o principal objetivo da IES hoje?
 - a. Quais são os seus principais valores e princípios?
3. Quais os principais fatores que os alunos levam em consideração ao escolher a sua instituição de ensino?
 - a. Localização
 - b. Infra-estrutura
 - c. Qualidade de Ensino

- d. Qualificação de professores
- e. Segurança
- f. Tradição da IES

4. Quais os principais desafios encontrados na direção de uma Instituição de Ensino Superior?

MUDANÇAS AMBIENTAIS

5. O setor de educação superior brasileira tem passado por uma série de mudanças ao longo dos últimos anos. Quais as principais mudanças que você considera que ocorreram?

6. Quais destas mudanças afetaram a sua instituição de ensino?

CAPACIDADE DINÂMICA → analisar cada mudança destacada

7. Como a IES percebeu a mudança _____ ?

- a. Participação em eventos
- b. Atividades internas de pesquisa e desenvolvimento
- c. Identificação de mudanças nas necessidades dos consumidores/ inovação desenvolvidas pelos consumidores
- d. Processo para desenvolvimento de produtos com algum parceiro
- e. O raciocínio dos gestores e a busca de novas oportunidades é baseada em analogias com o conhecimento existente.

8. A mudança foi vista como oportunidade ou ameaça?

9. Quais ações a IES considerou que poderia adotar para responder à esta mudança ambiental?

- a. Existência de protocolos para o processo decisório
- b. Alteração de modelo de negócio?

10. Você considera que as opções de respostas identificadas estavam alinhadas com os princípios e valores da IES?

11. Quais recursos/conhecimentos/competência da IES foram considerados importantes para responder a esta mudança?

- a. A IES já detinha estas competências e recursos
- b. A identificação desta oportunidade/ameaça serviu como gatilho para o desenvolvimento de competências / aquisição de recursos?

12. Quais as principais mudanças que precisaram ser feitas para responder a esta mudança?

- a. Qual foi o papel da liderança neste processo?
- b. Existiu resistência dentro da IES para que não fossem ofertados estes cursos?
- c. A IES utilizou recursos e competências já existentes para impulsionar a mudança?
- d. O desenvolvimento de CST demandou mudanças pedagógicas?
- e. Foi necessário realizar investimentos na infra-estrutura?

13. Como que os principais concorrentes da IES reagiram a esta mudança?

COMPETITIVIDADE DA IES

14. Quais você julga ser os principais pontos fortes em termos de competitividade, desta instituição em relação a outras IES?

15. Quais são os principais concorrentes da IES?

16. Existe alguma IES que vocês consideram como referência? Local, nacional, internacional.

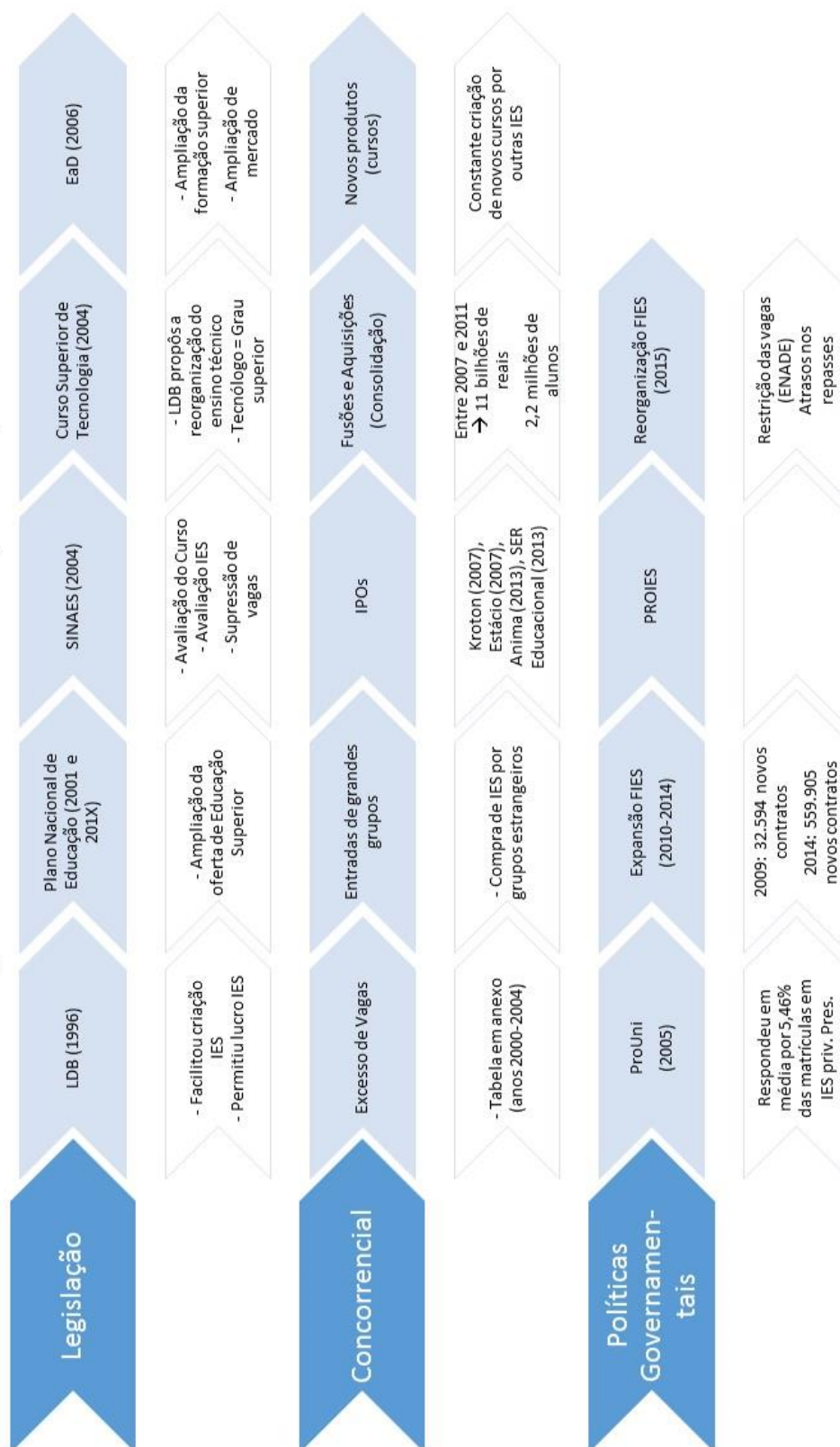
OUTROS FATORES MUDANÇA AMBIENTAL

17. A partir da análise do setor de educação superior foram identificadas mudanças ambientais que você não citou na entrevista. Você considera que algum destes eventos (FIGURA) impactaram a sua IES?

18. Em alguns destes eventos a IES optou por não reagir?

- a. Por que você considera que ela não reagiu?
 - i. Não considerou relevante
 - ii. Resistência interna a proposta de mudança
 - iii. Mudança não estava alinhada com crença/valores
 - iv. Não detinha competência/recursos para responder à mudança

Mudanças no setor de Educação Superior



APÊNDICE 2 – FONTE DAS EVIDÊNCIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

| Código | Fonte Evidência |
|---------------|---|
| Aead001 | Documento Situacional (2001) |
| Aead002 | Documento Situacional (2001) |
| Aead003 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead004 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead005 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead006 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead007 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead008 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead009 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead010 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead011 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead012 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead013 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead014 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead015 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead016 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead017 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead018 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead019 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead020 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead021 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead022 | Artigo (2004) - Experiência Centro EaD |
| Aead023 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead024 | Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 |
| Aead025 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead026 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead027 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead028 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead029 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead030 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead031 | Cabeda (2005) |
| Aead032 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead033 | Artigo (2008) - Modelos de ensino a distância |
| Aead034 | Artigo (2012) |
| Aead035 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead036 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead037 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead038 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead039 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead040 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead041 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead042 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead043 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead044 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead045 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead046 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead047 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead048 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead049 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead050 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead051 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead052 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead053 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead054 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead055 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead056 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead057 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead058 | Entrevista: Educação a Distância |
| Aead059 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead060 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |

| | |
|---------|---|
| Aead128 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead129 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead130 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead131 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead132 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead133 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead134 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead135 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead136 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead137 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead138 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead139 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead140 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead141 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead142 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead143 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead144 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead145 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead146 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead147 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead148 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead149 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead150 | Entrevista: Educação a Distância (Equipe) |
| Aead151 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead152 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead153 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead153 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead154 | Entrevista: Acadêmico |

| | |
|----------|--|
| Aead154 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead155 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead155 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead156 | Entrevista: Avaliação Institucional |
| Aead156 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead157 | Entrevista: Legislação e Registros |
| Aead157 | Entrevista: Acadêmico |
| Aead158 | Entrevista: Legislação e Registros |
| Aead158b | Entrevista: Legislação e Registros |
| Aead159 | Entrevista: Legislação e Registros |
| Aead159b | Entrevista: Diretor de <i>Campi</i> |
| Aead160 | Entrevista: Legislação e Registros |
| Aead160b | PDI: 2002-2007 |
| Aead161 | Entrevista: Ensino |
| Aead161b | PDI: 2002-2008 |
| Aead162 | Entrevista: Ensino |
| Aead162b | PDI: 2002-2009 |
| Aead163 | Entrevista: Ensino |
| Aead163b | PDI: 2002-2010 |
| Aead164 | Entrevista: Diretor de <i>Campi</i> |
| Aead164b | PDI: 2002-2011 |
| Aead165 | Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 |
| Aead165b | PDI: 2002-2012 |
| Aead166 | PDI: 2002-2013 |
| Aead167 | PDI: 2002-2014 |
| Aead168 | PDI: 2013-2016 |
| Aead169 | PDI: 2013-2017 |
| Aead170 | PDI: 2013-2018 |
| Aead171 | PDI: 2013-2019 |
| Aead172 | PDI: 2013-2020 |
| Aead173 | PDI: 2013-2021 |
| Aead174 | PDI: 2013-2022 |
| Aead175 | PDI: 2013-2023 |
| Aead176 | PDI: 2013-2024 |
| Aead177 | PDI: 2013-2025 |
| Aead178 | PDI: 2013-2026 |
| Aead179 | PDI: 2013-2027 |
| Aead180 | PDI: 2013-2028 |
| Aead181 | PDI: 2013-2029 |
| Aead181b | PDI: 2013-2030 |
| Aead182 | PDI: 2013-2031 |
| Aead183 | PDI: 2013-2032 |
| Aead184 | PDI: 2013-2033 |

| | |
|---------|----------------------------------|
| Aead185 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead186 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead187 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead188 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead189 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead190 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead191 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead192 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead193 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead194 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead195 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead196 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead197 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |

| | |
|---------|----------------------------------|
| Aead198 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead199 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead200 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead201 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead202 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead203 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead204 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead205 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead206 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead207 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead208 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |
| Aead209 | Comunicado da Reitoria (07/2011) |

APÊNDICE 3 – BASE DE DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONSULTADAS

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1997. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1998. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1999. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2000. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2001. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2002. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2003. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2004. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2005. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2006. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2007. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2009. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2011. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2012. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013. Brasília: INEP.
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 de abril de 2015.