

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CURSOS DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**MUDANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL E POSICIONAMENTO  
ESTRATÉGICO: Estudo Comparativo de Casos em Instituições de  
Ensino Superior.**

**AUTOR: JOSÉ CAMPOS DE ANDRADE FILHO**

**CURITIBA, AGOSTO DE 2000.**

**JOSÉ CAMPOS DE ANDRADE FILHO**

**MUDANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL E POSICIONAMENTO  
ESTRATÉGICO: Estudo Comparativo de Casos em Instituições de  
Ensino Superior.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre. Curso de Mestrado em Administração, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná.

**Orientador: Prof. Clóvis L. Machado-da-Silva, Ph.D.**

CURITIBA

2000

Aproveite cada momento de sua vida como se fosse o mais importante.

(autor desconhecido).

À **minha família**, pela confiança, apoio e incentivo nos momentos mais difíceis do meu curso de mestrado.

## AGRADECIMENTO

---

O autor formula seus agradecimentos às pessoas e instituições que colaboraram para a realização deste trabalho.

- Ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (CEPPAD) da Universidade Federal do Paraná, nas pessoas de seus professores, funcionários e coordenador do mestrado.
- Ao professor Clóvis L. Machado-da-Silva, que não limitou seu papel ao de esmerado orientador acadêmico, mas mostrou-se um dedicado educador.
- Aos meus pais – José Campos de Andrade e Maria Helena de Lima Andrade – pela atenção, pelos conselhos e carinho especial dedicado no longo percurso transcorrido até a conclusão desse trabalho.
- As minhas tias – Maria Campos de Andrade; Lazara Campos de Andrade e Alice Campos de Andrade – pelo apoio dedicados durante o processo de elaboração dessa dissertação.
- Aos meus irmãos – Mari Elen Campos de Andrade e Anderson José Campos de Andrade – pelo apoio nos momentos mais difíceis.
- A minha amiga Olga pelas ajuda oferecida durante a fase de elaboração desse trabalho.
- A todos os meus companheiros de mestrado com os quais aprendi muito.
- Aos meus avós – José de Campos Lima e Sara da Silva Lima – por estarem sempre preocupados com o meu bem-estar nas longas horas dedicadas ao estudo.
- Ao meu tio Cirilo de Lima e a Cinira, por me acolherem, com todo o carinho, em sua casa durante os meses de coleta de dados realizado na cidade de São Paulo.
- Aos professores Artur e Arturzinho, pelo auxílio oferecido, sem o qual não seria possível realizar esse estudo.
- Ao Professor Marcel Mendes vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie pelo apoio e incentivo durante a fase de coleta de dados.
- Ao Pastor Homero Luiz dos Reis Diretor de Expansão Universitária do Centro Universitário Adventista de São Paulo, pelo apoio e incentivo durante a fase de coleta de dados.

- Ao Professor Maurício, ao Dr. Paulo e seus auxiliares pelo apoio na fase de coleta de dados na Universidade ALFA.
- Ao Professor Virgílio Balestro, pelo valoroso trabalho de revisão de português.

## SUMÁRIO

---

LISTA DE FIGURAS.....	X
LISTA DE QUADROS.....	XI
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT .....	XIV
<b>1 INTRODUÇÃO. ....</b>	<b>1</b>
<i>1.1 Formulação do Problema.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2 Objetivos da Pesquisa. ....</i>	<i>4</i>
<i>1.3 Justificativa Teórica e Prática. ....</i>	<i>5</i>
<i>1.4 Estrutura da Dissertação.....</i>	<i>8</i>
<b>2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA.....</b>	<b>9</b>
<i>2.1 Mudança Ambiental e Organizacional.....</i>	<i>9</i>
2.1.1 Ambiente: noções gerais.....	10
2.1.2 Ambientes técnico e institucional e mudança .....	12
2.1.3 Mudança organizacional.....	17
2.2 Esquemas Interpretativos.....	22
2.3 Estratégia e Posicionamento Estratégico .....	28
2.3.1 Estratégia: noções gerais.....	28
2.3.2 Estratégia e cognição .....	32
2.3.3 Posicionamento estratégico.....	35
2.4 Mudança Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico. ....	36
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
3.1 Especificação do Problema. ....	40
3.1.1 Perguntas de pesquisa. ....	40
3.1.2 Apresentação das categorias analíticas. ....	41
3.1.3 Definição constitutiva (DC) e Operacional (DO) das categorias analíticas.....	41
3.1.4 Definição de outros termos relevantes.....	44
3.2 Delimitação e design da pesquisa. ....	46
3.2.1 População e amostragem. ....	47
3.2.2 Delineamento da pesquisa.....	48
3.2.3 Dados: coleta e tratamento. ....	49
3.3 Limitações da Pesquisa. ....	55
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>58</b>
4.1 Aspectos Ambientais: Políticas Educacionais para o Ensino Superior. ....	58

<b>4.2 Caso 01 : A Universidade Presbiteriana Mackenzie.</b>	<b>72</b>
4.2.1 Caracterização da Universidade Presbiteriana Mackenzie.	72
4.2.2 Delimitação dos períodos estudados.	73
4.2.3 Esquemas Interpretativos:	74
4.2.3.1 <i>Período de 1990 a 1995: o passado na linha de frente.</i>	74
4.2.3.2 <i>Mackenzie uma universidade em transição: 1995 – 1997</i>	78
4.2.3.3 <i>Período de 1997 a 2000 : Rumo a nova universidade.</i>	81
4.2.4 Posicionamento estratégico:	87
4.2.4.1 <i>Período de 1990 a 1995: dobrar o número de alunos.</i>	87
4.2.4.1.2 Estratégias de recursos.	87
4.2.4.1.2 Estratégias de produtos/serviços.	92
4.2.2.1.3 Estratégias de mercado.	95
4.2.4.3 <i>Período de 1995 – 1997: uma fase de transição.</i>	96
4.2.4.4 <i>Período de 1997 – 2000: consolidar e aprimorar a qualidade.</i>	98
4.2.4.4.1 Estratégias de recursos.	99
4.2.4.4.2 Estratégias de produtos/serviços	102
4.2.4.4.3 Estratégias de mercado.	104
4.2.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.	105
4.2.5.1 <i>Período de 1990 a 1995.</i>	105
4.2.5.2 <i>Período de 1997 a 2000.</i>	109
<b>4.3 Caso 2: O Centro Universitário Adventista .</b>	<b>123</b>
4.3.1 Caracterização do Centro Universitário Adventista	124
4.3.2 Delimitação dos períodos estudados.	126
4.3.3 Esquemas Interpretativos.	127
4.3.3.1 <i>Período de 1990 a 1995.</i>	132
4.3.3.2 <i>Período de 1997 a 2000.</i>	135
4.3.4 Posicionamento Estratégico	137
4.3.4.1 <i>Período de 1990 a 1996</i>	137
4.3.4.1.1 Estratégias de recursos.	139
4.3.4.1.2 Estratégias de produtos/serviços	143
4.3.4.1.3 Estratégias de mercado	146
4.3.4.2.1 <i>Período de 1997 a 2000</i>	147
4.3.4.2.1 Estratégias de Recursos	148
4.3.4.2.2 Estratégias de produtos/serviços.	152
4.3.4.2.3 Estratégias de mercado	156

4.3.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.....	160
4.3.5.1 Período de 1990 a 1996 .....	160
4.3.5.2 Período de 1997 a 2000 .....	165
4.4 Caso 03 : A Universidade ALFA.....	175
4.4.1 Caracterização da Universidade ALFA .....	176
4.4.2 Delimitação dos períodos estudados .....	177
4.4.3 Esquemas Interpretativos .....	178
4.4.3.1 Período de 1990 a 1996. ....	178
4.4.3.2 Período de 1997 a 2000. ....	181
4.4.4 Posicionamento estratégico.....	184
4.4.4.1 Período de 1990 a 1996. ....	184
4.4.4.1.1 Estratégias de recursos.....	185
4.4.4.1.2 Estratégias de produtos/serviços. ....	189
4.4.4.1.3 Estratégias de mercado. ....	193
4.4.4.2 Período de 1997 a 2000:.....	195
4.4.4.2.1 Estratégias de recursos.....	197
4.4.4.2.2 Estratégias de produtos/serviços. ....	205
4.4.4.2.3 Estratégias de mercado. ....	209
4.4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.....	213
4.4.5.1 Período de 1990 a 1996. ....	213
4.4.5.2 Período de 1997 a 2000:.....	219
4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico – Análises Comparativas das Três Instituições de Ensino Superior. ....	231
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES. ....	257
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	270
7 ANEXOS .....	283



**LISTA DE FIGURAS**

---

<b>Figura 01 : Relacionamento entre Rastreamento, Interpretação e Aprendizagem .....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 02 : Mudança estratégica na perspectiva das lentes cognitivas. ....</b>	<b>37</b>

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 01 : Ambiente Técnico e Institucional com exemplos de organizações. ....</b>	<b>14</b>
<b>Quadro 02 : Conteúdo da mudança organizacional.....</b>	<b>17</b>
<b>Quadro 03 : Tipos de mudança organizacional. ....</b>	<b>21</b>
<b>Quadro 04: Evolução do número de instituições de ensino superior por natureza.....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 05 : Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Brasil.....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 06 : Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Estado de São Paulo .....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 07 : Dispositivos legais consultados .....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 08 : Comparativo das alterações legislativas .....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 09 : Esquemas Interpretativos – Universidade Presbiteriana Mackenzie. ....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 10 : Posicionamento Estratégico – Universidade Presbiteriana Mackenzie. ....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 11 : Síntese`⇒ Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – Período 1990 a 1995.....</b>	<b>106</b>
<b>Quadro 12 : Síntese`⇒ Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – período de 1997 a 2000.....</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 13 : Esquemas Interpretativos – Centro Universitário Adventistas.....</b>	<b>132</b>
<b>Quadro 14 : Posicionamento Estratégico – Centro Universitário Adventista . ....</b>	<b>138</b>
<b>Quadro 15 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1990 a 1996.....</b>	<b>160</b>
<b>Quadro 16 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1997 a 2000.....</b>	<b>166</b>
<b>Quadro 17 : Esquemas Interpretativos – Universidade ALFA.....</b>	<b>178</b>
<b>Quadro 18 : Posicionamento Estratégico – Universidade ALFA.....</b>	<b>184</b>
<b>Quadro 19 : Evolução do Acervo Bibliográfico. ....</b>	<b>199</b>
<b>Quadro 20 : Distribuição dos docentes conforme a titulação.....</b>	<b>200</b>
<b>Quadro 21 : Docentes em programa de qualificação. ....</b>	<b>201</b>
<b>Quadro 22 : Distribuição dos docentes conforme o regime de trabalho. ....</b>	<b>202</b>

<b>Quadro 23 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA – período de 1990 a 1996. ....</b>	<b>214</b>
<b>Quadro 24 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA– período de 1997 a 2000. ....</b>	<b>220</b>
<b>Quadro 25 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de recursos nas três instituições de ensino superior. ....</b>	<b>233</b>
<b>Quadro 26 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Recursos nas três instituições de ensino.....</b>	<b>238</b>
<b>Quadro 27 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de produtos/serviços nas três instituições de ensino.....</b>	<b>243</b>
<b>Quadro 28 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e estratégias de produtos/serviços nas três instituições de ensino.....</b>	<b>246</b>
<b>Quadro 29 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino.....</b>	<b>251</b>
<b>Quadro 30 : Contexto Ambiente, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino.....</b>	<b>253</b>

## RESUMO

---

O objetivo desta pesquisa foi verificar a relação entre os esquemas interpretativos e o posicionamento estratégico da Universidade ALFA, da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Centro Universitário Adventista em face da mudança na política educacional brasileira no período de 1990 a 2000. O trabalho utilizou como método o estudo comparativo de casos. Os dados secundários foram obtidos por meio de consulta de documentos. Os dados primários foram obtidos por meio de observação não participante e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os membros do nível estratégico. A abordagem dos dados emprega procedimentos descritivo-qualitativos. A mudança ambiental abrange a nova legislação educacional, editada a partir de 1995, e o aumento da concorrência. O impacto da mudança ambiental foi de natureza incremental, fato que pode ser explicado pelos seguintes fatores: existência de prazos para que as instituições de ensino se adaptem às novas exigências legais, falta de suporte social para as novas regras legais nos primeiros anos de implantação e aumento gradativo do número de cursos e instituições de ensino. Mudanças de natureza estratégica só ocorrem na Mackenzie, associadas à troca dos membros do nível estratégico. Nota-se que as organizações estudadas não avaliam as mudanças ambientais de forma homogênea, fato explicado pela diferenças existentes nos esquemas interpretativos. A organização ALFA sente-se oprimida pelo aumento da concorrência e considera as exigências legais excessivas, o Centro Universitário Adventista vislumbra oportunidades de crescimento e a Mackenzie busca superar desafios. Percebe-se ainda diferenças no posicionamento estratégico adotado pelas instituições, decorrentes da forma como as instituições avaliam o ambiente a partir das crenças e valores do grupo dirigente. A organização ALFA altera o rol de seus cursos e busca atender formalmente às exigências legais, a Mackenzie investe na pós-graduação *stricto sensu*, para assegurar o desenvolvimento da pesquisa e adaptar seu corpo docente às exigências legais, o Centro Universitário Adventista preocupa-se em montar a estrutura para os novos cursos recém-criados e preservar sua característica religiosa. Conclui-se, portanto, que os esquemas interpretativos atuam como filtro que influencia a forma como as organizações avaliam seu ambiente mediando o posicionamento estratégico das instituições, justificando as diferenças encontradas nas estratégias de recursos, produtos e mercado das instituições de ensino objeto deste estudo.

## ABSTRACT

---

The objective of this research is to verify the relation between the interpretative schemes and strategic positioning of ALFA University (Universidade ALFA), Mackenzie Presbyterian University (Universidade presbiteriana Mackenzie) and the Adventist University Center of São Paulo (Centro universitário Adventista de S. Paulo), in dealing with the changes of Brazilian educational policy in the period between 1990 and 2000. The work used was the comparative case study. Secondary data was obtained through the consultation of documents. Primary data was obtained through non-participant observation and semi-structured interviews done with members of the strategic level. The data was approached in descriptive-qualitative procedures. The environmental changes includes the new educational legislation, edited from 1995, and the increase of the business competition. The impact of the environmental change was of an incremental nature, a fact that can be explained buy the following factors: The existence of time for the learning institutions to adapt to the new legal demands, lack of social support for the new legal rules in their first years of existence, and the gradual increase of the number of courses, as well as learning institutions. Changes of a strategic nature only occur at Mackenzie, associated to the an exchange of members at the strategic level. It was also noted, that the studied organizations do not evaluate the environmental changes in a homogenous form, this explained by the existing differences in their interpretative schemes. The ALFA organization felt oppressed by the increase of the competition and considers the new legal requirements as excessive; the Adventist University Center of São Paulo has glimpsed growth opportunities and Mackenzie seeks to overcome its challenges. Furthermore, differences in strategic positioning, adopted by these institutions can be noticed, and those are in consequence of the form these institutions evaluate the environment, starting from a set of values and beliefs originated from the group of directors. The ALFA organization alters its course list and seeks to formally attend the legal demands; Mackenzie invests on post-graduate *stricto sensu*, to secure the development of research and adapt its teaching body to the legal demands; the Adventist University Center of São Paulo is preoccupied in mounting a structure for the new developed courses, and in preserving its religious characteristic. Therefore, the conclusion is reached that the interpretative schemes act as a filter that influences the form in which organizations evaluate their environment, mediating the strategic positioning of these institutions, justifying the differences found the strategy of resources, products and the market of the learning institutions, object of this study.

## 1 INTRODUÇÃO.

---

A sociedade contemporânea passa por processos rápidos de mudança, decorrentes do avanço tecnológico, da globalização dos mercados, das preocupações com a ecologia e das pressões por parte da legislação.

Nesse contexto, a academia assume cada vez mais a responsabilidade pela formação de cidadãos aptos a atender às exigências advindas da complexidade do mundo moderno; contudo, apesar dessa responsabilidade, a mudança nas instituições de ensino tende a ocorrer somente quando estas percebem ameaças externas que as façam repensar suas ações, com o surgimento de planos estratégicos de mudança organizacional para serem realizados em curto prazo de tempo (Carbone 1995).

O setor de educação no Brasil iniciou um destes momentos de transformação com a edição da lei 9.131/95 e do decreto 2.026/96, que criam o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior. O processo de mudança tem como ponto máximo a substituição da lei 5.540/68<sup>1</sup>, que vinha regendo a educação superior de forma ampla e minuciosa (Souza e Silva 1997), por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96)<sup>2</sup> que, pelo contrário, regulamenta a educação superior de forma sintética com apenas 15 artigos.

São várias as novidades trazidas para a educação superior neste novo cenário legislativo: a primeira refere-se à criação de duas novas modalidades de instituição de ensino superior, conforme a classificação do art. 8 do decreto 2.306/97, das quais merece destaque o centro universitário, instituição com vocação preponderantemente voltada ao ensino e que possui autonomia para criar, organizar e extinguir cursos superiores em sua sede, bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Outra novidade importante é o art. 46 da lei 9.394/96, que impõe a necessidade de credenciamento periódico das instituições de ensino superior, aumentando a fiscalização imposta à rede escolar (Souza e Silva, 1997).

Os critérios para o credenciamento variam conforme a modalidade de instituição de ensino superior analisada, especialmente no que concerne à titulação e regime de trabalho do corpo docente, sendo esses fixados pelo Ministério da Educação e do Desporto com assessoria do Conselho Nacional de Educação.

---

<sup>1</sup> A lei 5.540/68 foi regulamentada pelo decreto-lei 464/69.

<sup>2</sup> A lei 9.394/96 é regulamentada pelo decreto 2.306/97.

Para as universidades exige-se, nos termos do art. 52 da LDB, que um terço do corpo docente seja integrado por mestres e doutores e um terço do corpo docente detenha regime de tempo integral. O prazo para que as universidades já implantadas se adaptem a essas exigências é de oito anos nos termos do art. 88 § 2º da lei 9.394/96, ou seja, as universidades devem adequar-se as exigências do art. 52 da LDB até o final de 2004. A definição das regras para este período de transição são de competência do Conselho Nacional de Educação.

Para os centros universitários a definição dos critérios ligados à titulação e regime de trabalho do corpo docente compete ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do art. 12 do decreto 2.306/97. Esses critérios não foram ainda estabelecidos em portaria editada por este órgão, contudo o parecer 738/98 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, apesar de não homologado, dá indícios de quais serão os parâmetros mínimos exigidos para o credenciamento ou recredenciamento de centros universitários. No que concerne à titulação e regime de trabalho do corpo docente, este parecer exige que estas instituições detenham pelo menos 20% do corpo docente com a titulação de mestrado e/ou doutorado e pelo menos 10% do corpo docente em tempo integral e 40% em tempo contínuo (12 e 24 horas).

Por fim para as faculdades integradas e isoladas, que representam hoje a grande maioria das instituições de ensino superior em nosso País<sup>3</sup>, os critérios ligados à titulação e regime de trabalho do corpo docente estão previstos no Exame Nacional de Avaliação de Cursos<sup>4</sup>, que exige pelo menos 20%<sup>5</sup> dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com a titulação de mestrado ou doutorado e regime de trabalho superior a 20 horas semanais. Vale lembrar que esses critérios são também aplicados de forma complementar às universidades e aos centros universitários.

O final dos anos 80 e o início dos anos 90 são o período fértil das universidades que, nessa fase, são consideradas a forma ideal de organização do ensino superior. A postura das universidades de restringir o número de cursos criados por meio da autonomia universitária, aliada às barreiras para abertura de faculdades isoladas mantiveram a procura pela maioria dos

---

<sup>3</sup> Das 851 instituições de ensino superior, existentes em 1994, 127 eram universidades e 724 institutos isolados (Souza 1997).

<sup>4</sup> A avaliação dos cursos de graduação abrange três critérios: o primeiro referente ao resultado de uma prova, vulgarmente conhecida como provão de saída; o segundo, referente ao corpo docente; e o terceiro, às condições físicas da instituição.

<sup>5</sup> O percentual de 20% é o mínimo exigido para que o curso obtenha conceito “c”; neste critério, conceitos inferiores podem levar ao descredenciamento do curso.

cursos superiores, acima de sua oferta, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento das universidades já implantadas. Esse quadro é alterado gradativamente a partir da segunda metade da década de 90; se o Governo Federal, por um lado, aumentou a fiscalização da qualidade das instituições de ensino superior, por outro facilitou o crescimento do número de cursos e vagas nas instituições de ensino superior, alterando o espaço de concorrência no ensino superior.

Essas pressões decorrente da legislação, que fixa critérios mínimos que devem ser atendidos para que as instituições de ensino superior possam continuar a realizar suas atividades, aliadas ao aumento significativo da concorrência entre as universidades, centros universitários e faculdades isoladas/integradas, afeta a forma como as instituições de ensino realizam suas atividades.

As organizações, ao depararem-se com pressões institucionais de natureza coercitiva, normalmente alteram seu posicionamento estratégico com o intuito de adaptarem-se às exigências trazidas pelo contexto externo. Nesse processo as organizações de um mesmo nicho populacional tendem a adotar estratégias e estruturas semelhantes, como forma de facilitar o seu funcionamento, incorporando regras socialmente aceitas, fenômeno denominado como isomorfismo (DiMaggio e Powell, 1983; Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Porém a forma como os atores percebem e interpretam as forças isomórficas, a partir dos esquemas interpretativos de seus dirigentes, pode levar as organizações a adotarem ações estratégicas diferentes (Machado-da-Silva e Fonseca 1993); portanto os esquemas interpretativos permitem explicar as diferenças existentes no posicionamento estratégico adotado pelas organizações, em face das pressões ambientais isomórficas.

Tendo em vista estas considerações, o presente estudo procura verificar a interrelação da mudança ambiental, de natureza coercitiva (legislação), com o posicionamento estratégico das instituições de ensino superior. Ao adotar uma perspectiva cognitiva de estratégia e uma visão do ambiente como fruto de um processo de construção e reconstrução social, por parte dos atores organizacionais, torna-se relevante considerar os esquemas interpretativos do corpo de dirigentes como fator interveniente responsável por influenciar a forma como o ambiente organizacional é percebido e interpretado, e por selecionar as ações estratégicas que serão realizadas em resposta a um novo contexto externo.



### ***1.1 Formulação do Problema.***

Com base no novo quadro ambiental a que as instituições de ensino superior estão submetidas a partir do final de 1995, descrito de forma sintética nesta introdução, este estudo parte do pressuposto de que os esquemas interpretativos atuam como fator interveniente de relevância para a redefinição do posicionamento estratégico por parte dessas organizações.

Tendo em vista que os esquemas interpretativos são específicos para cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999) e que eles influenciam a forma como as organizações percebem e interpretam o ambiente, pode-se supor que instituições de ensino superior diferentes podem adotar ações estratégicas diferenciadas, em resposta à pressão ambiental isomórfica. O fundamento desta diferenciação encontra-se no conjunto de crenças e valores (base dos esquemas interpretativos) compartilhados pelos membros da organização e que influenciam todo o seu processo de interpretação<sup>6</sup>.

Assim, com base nas considerações anteriores, esta dissertação orientou-se pelo seguinte problema de pesquisa.

**De que maneira os esquemas interpretativos do grupo dirigente atuaram como mediadores do posicionamento estratégico de três instituições de ensino superior<sup>7</sup>, em face das pressões isomórficas da política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação<sup>8</sup> publicada a partir de 1995?**

### ***1.2 Objetivos da Pesquisa.***

#### **Objetivo geral.**

Verificar de que forma os esquemas interpretativos do grupo dirigente atuaram como mediadores do posicionamento estratégico de três instituições de ensino superior, em face das

---

<sup>6</sup> A expressão processo de interpretação está sendo utilizada no sentido dado por Draft e Weick (1983) englobando rastreamento, interpretação e aprendizagem.

<sup>7</sup> As instituições educacionais selecionadas para esse estudo são: a Universidade Presbiteriana Mackenzie, a Universidade ALFA e o Centro Universitário Adventista .

<sup>8</sup> Dois são os dispositivos legais que ditam as linhas mestras da nova política educacional para o ensino superior as leis 9.131/95 e 9.394/96, regulamentadas respectivamente pelos decretos 2.026/96 e 2.306/97. A esses dispositivos legais acrescentam-se ainda outros decretos, portarias, resoluções e pareceres apresentados no Quadro 07.

pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995.

### **Objetivos específicos.**

- Identificar o posicionamento estratégico de cada uma das três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995.
- Identificar os esquemas interpretativos do grupo dirigente de cada uma das três instituições de ensino superior, objeto do estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995.
- Verificar a relação entre posicionamento estratégico e esquemas interpretativos do grupo dirigente em cada uma das três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995.

### ***1.3 Justificativa Teórica e Prática.***

A educação brasileira passou, nos anos 60 e 70, por um processo de rápida transformação, com o aumento significativo do número de vagas nas instituições de ensino superior<sup>9</sup> e com a edição de uma Lei de Diretrizes e Bases que regulou fortemente a educação superior. A década de 80, se por um lado mostrou grande fervor político e comoção social, representados pelas lutas por eleições diretas para presidente e pela edição de nova constituição, no que concerne à educação superior, por outro lado, passou por um período de tranquilidade, com a retenção da expansão do ensino superior e a condução firme imposta pela LDB (lei 5.540/68).

Nos anos 90, em resposta ao marasmo da década anterior, surge uma nova LDB (lei 9394/96), novas formas de avaliação para a educação superior e fortes exigências ligadas à

---

<sup>9</sup> Entre 1968 e 1973, houve expansão de 192% no alunado, que passou de 278.000 para 811.000, em sua maior parte através da criação de escolas isoladas (Hardy e Fachin 1996).

titulação e ao regime do trabalho do corpo docente. A isto soma-se uma nova fase de expansão na educação de nível superior, com a criação de novas universidades particulares, de faculdades isoladas, com aumento do número de vagas das instituições já existentes e criação de uma nova figura, os centros universitários.

Todo esse novo quadro desenhado na educação superior por certo afetou o posicionamento estratégico das instituições educacionais que, ao mesmo tempo, lutam para expandir o número de vagas ofertadas e enfrentam dificuldades para encontrar corpo docente qualificado. Assim, parece ser de grande importância prática verificar como as instituições de ensino superior estão respondendo, em termos de seu posicionamento estratégico, a essa nova realidade.

As instituições educacionais são diferentes de outros tipos de organização, pois servem clientes, que exigem entrar no processo de decisão; seus funcionários são altamente qualificados, sua tecnologia está mais baseada na destreza desses profissionais do que em procedimentos de operação padronizados e seus objetivos são ambíguos e múltiplos<sup>10</sup>: ensinar, investigar, servir à comunidade local, administrar instalações específicas, apoiar as artes, resolver problemas sociais. (Baldrige et al., 1978; Machado-da-Silva, 1991).

Levando em conta essa peculiaridade, uma correta compreensão das instituições de ensino superior exige estudos específicos, como os realizado nos Estados Unidos por Blau (1973), Hardy (1991). No Brasil ainda são pouco os trabalhos, como o de Hardy e Fachin (1996), dedicados a analisar essas organizações sem enveredar por grandes debates de natureza política. Assim, este estudo tem como importância prática compreender melhor tanto as instituições de ensino superior, quanto as transformações que o setor de educação vem enfrentando, de forma a auxiliar estas organizações a gerir de forma mais efetiva as mudanças estratégicas.

Este estudo procurou verificar de que maneira uma mudança ambiental de natureza coercitiva (legislação) está afetando o posicionamento estratégico das instituições de ensino

---

<sup>10</sup> Penteadó (1998) ressalta essa ambigüidade, afirmando que a unicidade dos três fins principais das entidades educacionais (pesquisa ensino e extensão) se fragmenta em múltiplas funções, por vezes contraditórias entre si, de modo que o “relatório da OCED - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1987: 16 e ss) atribua às universidades dez objetivos principais: educação geral pós-secundária, investigação, fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializado, fortalecimento da competitividade econômica, mecanismos de seleção para empregados de alto nível por meio da credencialização, mobilidade social para o estudante trabalhador, prestação de serviços à região e à comunidade local, paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação de liderança social”(p. 24/25).

superior, considerando as influências dos esquemas interpretativos compartilhados pelo corpo de dirigentes, como fator interveniente nesta relação.

Seu interesse teórico está em auxiliar na compreensão do modo como mudanças advindas do ambiente podem alterar o posicionamento estratégico das organizações. Essas alterações, para serem realmente substanciais e duradouras, dependem da mudança nos esquemas interpretativos que, atuando como quadro de referência, determinam a forma como o ambiente é percebido e reconstruído e delimitam os possíveis cursos de ação a serem realizados com o intuito de manter uma relação de equilíbrio entre organizações e ambiente; entretanto mudanças nos esquemas interpretativos mostram-se lentas e muitas vezes sujeitas à resistência, pois implicam alterações nas crenças e valores compartilhados pelos membros das organizações.

Conforme se afirmou anteriormente, os esquemas interpretativos são específicos de cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes 1999); assim, considerá-los como fator interveniente pode ajudar a explicar a diversidade no posicionamento estratégico adotado por organizações pertencentes ao mesmo nicho populacional e submetidas a uma força isomórfica de natureza coercitiva (Machado-da-Silva e Fonseca 1993).

Ainda o enfoque do estudo em uma abordagem cognitiva da estratégia (Machado-da-Silva; Fonseca e Fernandes, 1998) permite compreender as complexas relações entre mecanismos de cognição (rastreamento e interpretação) e ação, ao ressaltar que a relação linear entre pensamento racional e as ações escolhidas pode ser afetada por crenças, valores, percepções, gerando efeitos imprevistos, não-lineares, que devem ser considerados (Thomas, Clark e Gioia, 1993).

Por fim o estudo de organizações fortemente sujeitas às influências do ambiente institucional ressalta a importância de aspectos simbólicos do ambiente, fatores sociais e culturais, ligados à obtenção de legitimidade por parte da organização, ao lado dos tradicionais fatores políticos e econômicos, ligados às especificações técnicas e financeiras, como determinantes do sucesso e sobrevivência das organizações.

#### ***1.4 Estrutura da Dissertação.***

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro apresentou-se um panorama geral da educação superior e a temática central deste trabalho. Com base no exposto, apresenta-se o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, que nortearam este estudo, e os argumentos que justificam sua realização.

O segundo capítulo descreve a base teórico-empírica, que fundamenta a dissertação. Os principais tópicos abrangidos nesta seção são: mudança ambiental e organizacional, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico. Com o intuito de sintetizar o exposto na segunda seção, consta na parte final da base teórico-empírica um tópico, em que são apresentadas as principais relações existentes entre as categorias analíticas consideradas nesta dissertação.

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Destaca-se a especificação do problema que abrange a formulação das perguntas de pesquisa, a definição constitutiva e operacional das categorias analíticas e a definição de outros termos relevantes. É ainda apresentada uma seção dedicada a delimitação e *design* da pesquisa, na qual é estabelecida a população e amostragem, o delineamento da pesquisa e a forma de coleta e tratamento dos dados.

O quarto capítulo contém a apresentação e análise dos dados, realizadas a partir das considerações apresentadas nos capítulos anteriores. Esse capítulo iniciou-se com uma análise comparativa detalhada das políticas educacionais que afetaram as instituições de ensino superior na primeira e segunda metade da década de 90, na seqüência cada um dos casos analisados foi considerado isoladamente. Por fim são apresentadas considerações sobre as semelhanças e diferenças verificadas nos casos apresentados.

Finalmente do quinto capítulo constaram as conclusões relativas ao papel dos esquemas interpretativos como fator mediador entre a forma com que o nível estratégico percebe as mudanças ambientais e o posicionamento estratégico adotado pelas instituições de ensino estudadas para fazer frente a essas transformações. São apresentadas, ainda, as recomendações para futuras pesquisas na área, bem como sugestões para os dirigentes das instituições de ensino superior estudadas e para os dirigentes de instituições de ensino superior de forma geral.

## **2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA**

---

As principais pressões ambientais externas que levam as instituições de ensino a ingressar em processos de mudança decorrem de intervenções governamentais, de alterações nos valores sociais, na tecnologia ou no conhecimento (Lunenburg e Ornstein 1991).

A educação superior no Brasil passa por transformações decorrentes de uma nova ordem legislativa, que impõe obrigações às instituições de ensino superior, entre as quais se podem destacar aquelas vinculadas à titulação e regime de trabalho do corpo docente. A compreensão desse novo contexto ambiental e dos seus reflexos passa pela análise do modo como os membros da organização percebem e interpretam essas pressões isomórficas coercitivas, decorrentes da alteração legislativa, de forma a transformá-las em ações estratégicas, que afetam o processo de construção do próprio ambiente por parte da organização.

A elaboração do referencial teórico que respalda este estudo foi dividida em três partes: mudança ambiental e organizacional, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico. A partir desta estrutura, procura-se deixar claros os principais conceitos que compõem o problema de pesquisa, bem como determinar a abordagem utilizada neste trabalho e suas implicações.

### ***2.1 Mudança Ambiental e Organizacional.***

O mito da organização auto-suficiente, focada nos processos internos e imune às influências de um contexto mais amplo que a circunda, foi superado pela teoria dos sistemas abertos, que ressalta a importância do ambiente como fator que afeta a eficácia, o desempenho, a legitimidade e a própria sobrevivência da organização. Assim, a primeira seção desse referencial teórico dedica-se a conceituar o termo ambiente, descrever o processo de mudança a partir da teoria institucional, e verificar qual o seu impacto para as organizações (mudança organizacional).

### **2.1.1 Ambiente: noções gerais.**

O termo ambiente engloba os fenômenos externos que afetam a vida e desenvolvimento das organizações, tais como as condições tecnológicas, a legislação, a situação política, as condições econômicas, as condições demográficas da população (número de pessoas atendidas, sexo, idade, raça, etc.), ecologia social (outras organizações), fatores físicos (clima, geografia, etc.), capacidade ambiental (disponibilidade de recursos) e condições culturais (Hall, 1984 e Andrews, 1991).

Baron (1995) busca classificar esses fatores em duas categorias: as forças de mercado e as forças externas ao mercado. A primeira engloba os competidores, a facilidade de entrada e saída na indústria, a estrutura de custos, tecnologia, demanda e competição. A segunda abrange os arranjos políticos, sociais e legais que estruturam a interação da companhia com seu público, e podem ser caracterizados em termos de assuntos, instituições, interesses e informações.

De forma mais abrangente Hatch (1997) ordena os fatores ambientais em três categorias: as redes interorganizacionais, o ambiente geral e o ambiente internacional ou global.

A primeira abrange os fornecedores, consumidores, competidores, sindicatos, agências reguladoras e interessados especiais: grupos, pessoas ou organizações que tentam influenciar, via pressões políticas, sociais ou econômicas, as atividades de outras organizações. A segunda abarca o setor social, cultural, legal, político, econômico tecnológico e físico. A terceira inclui aspectos que vão além das fronteiras das nações, organizados em escala global. Assim, a organização está inserida em uma série de redes interorganizacionais envolvidas por um contexto mais amplo, que engloba o ambiente geral e o ambiente internacional (Hatch, 1997).

Morgan (1986), ao descrever a metáfora cultural, conceitua ambiente como processo de “reinterpretação social”, ou seja, o ambiente é entendido como “desenvolvido por grupos de indivíduos ou organizações, cada um deles agindo com base em suas interpretações, a respeito de um mundo que é, com efeito, mutuamente definido” (p. 141).

Para Burrell e Morgan (1979), a análise do ambiente social externo pode ser feita ao longo de um contínuo, que vai de um completo subjetivismo, no qual não haveria nenhuma estrutura real no mundo social, sendo o ambiente fruto do modo como os indivíduos o criam,

modificam e interpretam, até uma visão do mundo social como real, tangível, objetivo e com existência prévia à consciência de qualquer ser humano.

Perante essa dicotomia de objetivo e subjetivo, Wilson (1992) busca agrupar os vários conceitos de ambiente em três categorias. A primeira o considera como *fato objetivo*, entidade externa, independente e tangível, passível de definição e descrição: a ênfase está em reconhecer o que já existe. A segunda concebe o ambiente como *fato subjetivo*, composto por um “... conjunto tangível de fatores externos” (Wilson 1992, p. 35): só pode ser compreendido a partir de um conjunto de interpretações subjetivas, feitas por indivíduos, não havendo nenhuma realidade objetivamente verdadeira, definida a priori.

Na terceira categoria o ambiente não é nem objetiva nem subjetivamente determinado, mas ativamente construído ou *enacted* (ordenado), ou seja, o ambiente, ao mesmo tempo que influencia os indivíduos, é também “... recriado e redefinido por eles” (Wilson 1992, p. 35). Nas palavras de Smircich e Stubbart (1985), o ambiente, dentro dessa perspectiva, é fruto ao mesmo tempo de construção social e de processo de interação entre os atores organizacionais. O ambiente é campo de experiências ambíguas, onde os membros da organização, a partir de suas estruturas de atenção, criam vínculos entre eventos, objetos e situações de forma a preenchê-los de significado. O ambiente é assim fruto de processo de construção, e não de simples percepção por parte dos membros organizacionais. A idéia de que as organizações são entidades concretas e materiais, que estão dentro, mas separadas de um ambiente real e material que integra as visões subjetiva e objetiva de ambiente, é abandonada em favor de um mundo simbólico e socialmente construído (Smircich e Stubbart 1985).

Scott (1992) utiliza este terceiro enfoque para ressaltar a interdependência do ambiente e da organização.

A percepção que os participantes têm do ambiente em conjunto com as estruturas de atenção da organização resulta em *enacted environments* [ambientes ordenados], que são produtos tanto das características ambientais como dos sistemas de informação organizacionais. O ambiente afeta os resultados organizacionais, que em troca afetam as percepções e decisões subsequentes. O ambiente influencia as organizações mas as organizações também modificam e selecionam os seus ambientes. E o ambiente provê o material e os ingredientes dos quais a organização é composta. (Scott 1992, p. 149).

Esse processo de interação entre ambiente e organização, que permite aos atores organizacionais construir o seu ambiente por uma elaboração cognitiva, pode explicar por que



organizações submetidas a pressões ambientais semelhantes adotam cursos de ação diferenciados.

### 2.1.2 Ambientes técnico e institucional e mudança

Meyer e Rowan (1977) afirmam que há um conjunto de regras institucionalizadas na sociedade que conduzem as organizações a optar por ações, muitas vezes contrárias a critérios de eficiência, como forma de obter legitimidade que lhes aumente as oportunidades de sobrevivência.

Muitas das posições, políticas, programas e procedimentos das organizações modernas são impostos pela opinião pública, pela visão de importantes componentes, pelo conhecimento legitimado através do sistema educacional, pelo prestígio social, pelas leis e pela definição de negligência e prudência usada pelos tribunais. (Meyer e Rowan 1977, p. 343).

Dessa consideração resulta que a sobrevivência e o sucesso da organização estão vinculados tanto à capacidade de adaptação às especificações ambientais técnicas e financeiras, como à conformação a fatores normativos de suporte e legitimidade” (Machado-da-Silva e Fonseca 1994, p. 76). Por isso a visão das organizações como sistemas de produção e de troca e a concepção do ambiente como ambiente de tarefas (fonte de recursos, informações e local da competição) são incompletos, porque desconsideram importantes aspectos simbólicos ligados às organizações e ao seu ambiente (Scott 1987)

Com o objetivo de solucionar essa lacuna, Scott (1992) propõe a análise do ambiente como dimensão com duas faces: ambiente técnico e ambiente institucional. O primeiro está relacionado com as recompensas obtidas nas relações de troca de bens e serviços produzidos pela organização, avaliados em termos de eficiência organizacional; já o ambiente institucional é caracterizado pela necessidade da organização de conformar-se a regras socialmente constituídas, para obter com isso legitimidade e apoio.

O ambiente técnico, segundo Scott (1992), engloba fontes de *inputs*, mercado para *outputs*, competidores e reguladores. Ele pode assim ser visto a partir de duas perspectivas: como estoque de recursos ou como fonte de informações. A primeira enfatiza a dependência de recursos vitais, a que a organização está sujeita. A segunda focaliza o grau de incerteza, a

que ela está submetida. Muita atenção tem sido devotada às estratégias e mecanismos que a organização usa para lutar com a incerteza e com a dependência de recursos.

Às dimensões que afetam a dependência seriam os graus de abundância/ escassez (extensão da disponibilidade dos recursos); concentração/dispersão (extensão da uniformidade na distribuição dos recursos); coordenação/não-coordenação (extensão em que as ações organizacionais são estruturadas ou orquestradas); de forma que uma maior escassez, concentração e coordenação de recursos nas mãos de poucas entidades aumenta a dependência da organização (Scott 1992).

Já as dimensões que afetam a incerteza seriam os graus de homogeneidade/heterogeneidade (extensão da similaridade entre as organizações); estabilidade/variabilidade (extensão das mudanças sofridas pelas entidades); ameaça/segurança (extensão da vulnerabilidade da organização), interconectividade/isolamento (extensão da ligação entre as organizações); coordenação/ não-coordenação (extensão em que as ações organizacionais são estruturadas ou orquestradas), de modo que um ambiente heterogêneo, instável, ameaçador, interconectado aumenta o grau de incerteza a que a organização está sujeita (Scott 1992).

O ambiente institucional amplia a compreensão do ambiente ao adicionar aos aspectos políticos e econômicos, característicos do ambiente técnico, considerações sociais e culturais, pondo em evidência sistemas simbólicos, como regras normativas e construções cognitivas e processos regulativos, na formação do comportamento social (Scott 1992 e 1995).

A perspectiva institucional ressalta a importância de identificar as condições que caracterizam determinado tempo e lugar, e que influenciam a forma, funcionamento e legitimidade das organizações (Scott 1992). Ela sustenta-se, segundo Scott (1995), em três pilares: o regulativo, o normativo e o cognitivo.

O primeiro está ligado ao estabelecimento de regras (leis) que coercitivamente conformam os comportamentos a partir da manipulação de sanções (punições ou prêmios). Nesse pilar a obtenção de legitimidade por parte da organização exige que esta se conforme a requerimentos legais ou quase-legais.

O segundo ressalta a importância das armações de valores e normas sociais, denominadas regras normativas, como simultaneamente responsáveis por dificultar a realização de certas ações e incentivar e habilitar outras, estabelecendo, muitas vezes, metas e objetivos para a organização e a forma apropriada para realizá-los. Esse processo ocorre por

meio da criação de obrigações sociais. Nesse pilar a obtenção de legitimidade decorre da conformação a certas bases morais.

O terceiro “... enfatiza a centralidade dos elementos cognitivos das instituições: as regras que constituem a natureza da realidade e as estruturas através das quais os significados são feitos” (Scott 1995, p. 40). O foco da armação cognitiva está na identidade social, ou seja, na “... nossa concepção de como nós somos e de quais formas de ação têm sentido para nós em dada situação” (Scott 1995, p. 44). Para esse pilar, muito da coerência da vida é criado por categorias de atores sociais e associados modos de agir, que estabelecem comportamentos de submissão, ao considerar outros modos de atuar como inaceitáveis. Assim, rotinas são seguidas por serem consideradas certas (*Taken for granted*). A legitimidade decorre, assim, da adoção de referencial comum para definir as situações.

Scott (1992) ressalta que há vários ambientes institucionais, uma vez que as convicções culturais variam não apenas entre sociedades, mas também entre campos ou setores organizacionais.

Os ambientes institucionais podem ser criados através de redes dentro das quais o controle dos recursos e da autoridade está nas mãos de um pequeno número de organizações (Slack e Hinings, 1994), ou ainda por influência do Estado, de ocupações profissionais, de sindicatos e associações comerciais (Scott 1992).

Todas as organizações, segundo Scott (1992), sofrem, em menor ou maior grau, a influência desses dois ambientes, técnico e institucional, que devem, portanto, ser tratados como dimensões, ao longo das quais o ambiente varia. O Quadro 01 ilustra essa afirmação.

#### Quadro 01 : Ambiente Técnico e Institucional com exemplos de organizações.

		Ambiente institucional	
		Forte	Fraco
Ambiente Técnico	Forte	Serviços de utilidade pública Bancos, Hospitais	Indústrias manufatureiras
	Fraco	Clínicas de Saúde mental, <i>Escolas</i> , Agências Legais Igrejas.	Restaurantes, Clubes de Saúde, Assistência a criança.

Fonte: SCOTT, W. Richard. **Organizations: rational, natural, and open systems**. 3. Ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992, p.133 (grifo no original).

As universidades, em suas operações, levam em conta principalmente o ambiente institucional, pois elas não são avaliadas primeiramente em função de “... sua produção em um mercado competitivo” (Scott 1992, p. 132), mas pela “adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais” (Crubellate e Machado-da-Silva 1998, p. 3).

A correta compreensão do ambiente técnico e institucional requer a distinção entre os níveis de análise: local, regional, nacional e internacional, uma vez que os dirigentes definem suas ações de acordo com o contexto ambiental<sup>11</sup> de referência, ou seja, o contexto que melhor se encaixa nos esquemas interpretativos da organização (Machado da Silva; Fonseca; Fernandes 1998). Como há vários níveis de referência, uma organização bem sucedida no contexto nacional pode encontrar dificuldades, quando submetida a outro mais abrangente. Assim, atualmente a organização mais competitiva será aquela que adotar um contexto de referência internacional na definição de sua estratégia de ação (Machado-da-Silva e Fonseca 1996).

A influência do contexto ambiental sobre as organizações pode conduzir a um fenômeno denominado isomorfismo, que consiste na tendência de as organizações assemelharem-se a outras, dentro de uma população, quando submetidas ao mesmo conjunto de condições ambientais (DiMaggio e Powell 1983; Kanter, Stein e Jick, 1992).

DiMaggio e Powell (1983) descrevem três tipos de pressões institucionais que levam a mudanças isomórficas, denominadas mimética, normativa e coercitiva.

O isomorfismo mimético caracteriza-se pela tendência de as organizações imitarem modelos de sucesso, quando submetidas a ambientes de incerteza e ambigüidade.

O isomorfismo normativo decorre do processo de profissionalização, que conduz à formação de uma sub-cultura ocupacional, responsável pela criação de formas de interpretação e de atuação equivalentes, com o intuito de resolver problemas e atender a exigências organizacionais (Machado-da-Silva e Fonseca, 1994). Esse processo leva as organizações a adotar padrões de atividade semelhantes, para assegurar aos profissionais os mesmos benefícios oferecidos pelas organizações concorrentes.

O isomorfismo coercitivo resulta de pressões formais e informais exercidas sobre uma organização por outras das quais ela é dependente, ou ainda de expectativas culturais da sociedade (DiMaggio e Powell, 1983).

---

<sup>11</sup> A expressão contexto ambiental é utilizada para representar a combinação das duas dimensões do ambiente descritas por Scott (1992), o ambiente técnico e o ambiente institucional.

A lei representa uma modalidade de pressão isomórfica coercitiva, que pode determinar a estrutura e o comportamento das organizações (Edelman 1992), em especial quando obtém grande suporte social (Edelman, 1990).

Tolbert e Zucker (1983) advertem que a não-existência de consenso com relação aos valores trazidos pela inovação legislativa pode gerar um processo de resistência à sua adoção, o que ressalta a importância do suporte social como fonte de pressão para a adoção das determinações de uma lei nova.

Os autores, ao analisarem a forma como as organizações aderem a inovações legislativas, diferenciam entre os primeiros adotantes, que estariam à procura de alguma forma de resolver problemas de ordem interna, e os adotantes tardios, que buscam recuperar a legitimidade adequando-se às novas exigências sociais.

O isomorfismo apresenta-se como “mecanismo vantajoso para as organizações, já que a similaridade facilita as transações interorganizacionais e favorece o seu funcionamento por meio da incorporação de regras socialmente aceitas” (Machado-da-Silva e Fonseca 1993, p. 150).

As pressões isomórficas, porém, não eliminam as demandas competitivas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996) e a possibilidade de organizações controlarem as condições do ambiente para defenderem seus interesses (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Isto ocorre principalmente quando organizações poderosas (a) interferem em sua rede de relacionamentos para adaptá-las às suas necessidades, ou (b) direcionam suas metas para a sociedade com o intuito de torná-las regras institucionais (Meyer e Rowan, 1977).

É interessante notar que as pressões isomórficas não afetam todas as características organizacionais na mesma extensão, em função de os valores e crenças (esquemas interpretativos) dos membros da organização estarem reclusos em certos elementos estruturais mais do que em outros (Slack e Hinings, 1994).

Deve-se enfatizar também que a forma como os agentes organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas das normas institucionais interfere na definição das ações organizacionais, podendo levar a orientações diferenciadas (Machado-da-Silva e Fonseca 1993). Em outros termos, a forma como os agentes organizacionais percebem as exigências institucionais, a partir de seus esquemas interpretativos, pode levar as organizações a adotarem estratégias e estruturas diferenciadas.

Como as transformações ocorridas no ambiente afetam as organizações, é relevante para este trabalho traçar algumas considerações a respeito do modo como o fenômeno da mudança ocorre nas organizações.

### 2.1.3 Mudança organizacional

A sociedade moderna vem sujeitando-se a diversas transformações, decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnológico, do aumento da competição por mercados, da globalização, das alterações sociais e das pressões derivadas da legislação. Esses fatores criam questionamentos à forma como as organizações atuam e ressaltam a importância do tema da mudança no estudo das organizações.

Mintzberg e Westley (1992), com uma visão hipotética, descrevem a mudança em organizações como um sistema de quatro ciclos: concêntrico, circunferencial, tangencial e espiral. O primeiro representa os vários conteúdos da mudança organizacional nos diferentes níveis de abstração; o segundo enfeixa os diferentes significados e processos de mudança; o terceiro abrange episódios particulares de mudança; e o quarto engloba seqüências e padrões de mudança ao longo do tempo.

É interessante para este trabalho fazer referência ao ciclo concêntrico, onde a mudança pode ocorrer em duas esferas, a da organização e a da estratégia, cada uma destas em nível que varia do mais conceitual, ligado ao pensamento, até o mais concreto, ligado à ação, como demonstra o Quadro 02.

#### Quadro 02 : Conteúdo da mudança organizacional.

	Mudança na organização (estado).	Mudança na estratégia (posição).
Mais “conceptual” (opinião).	Cultura Estrutura	Visão Posição
Mais concreta (ação).	Sistemas Pessoas	Programas Instalações

Fonte: MINTZBERG, H.; WESTLEY, F. Cycles of Organizational Change. *Strategic Management Journal*, v. 13, p. 39-59, 1992. p. 40.

Os autores alertam que, quanto mais conceitual a mudança, mais integrada deve ser: uma mudança na cultura sem alteração na visão parece pouco provável; entretanto uma alteração apenas nas pessoas, sem mudança nas instalações, parece plenamente viável. Há

casos em que alterações nos níveis mais concretos podem gerar mudanças nos níveis mais conceituais. Esse fato permite distinguir entre mudança dedutiva, que vai do nível conceitual para o concreto; e mudança indutiva, que vai do nível concreto para o conceitual.

Hinings e Greenwood (1989) identificam os caminhos percorridos pela mudança, a partir do conceito de *design* arquétipo, ou seja, de um “agrupamento de estruturas e sistemas prescritos e emergentes, que recebem ordem e coerência de um justificado conjunto de idéias, valores e crenças, denominado esquemas interpretativos” (Hinings e Greenwood 1989, p. 22). Para esses autores a organização pode seguir quatro caminhos, os quais podem passar por cinco estágios: arquétipo A, arquétipo embrionário A, *schizoid*, onde competem dois arquétipos: arquétipo embrionário B, arquétipo B.

O primeiro caminho é denominado inércia. Nele o processo de mudança, se ocorrer, é apenas um ajuste formal na estrutura que se mantém coerente com o *design* arquétipo prevalente. O segundo é denominado excursão abortada. Nele a organização move-se em direção a um *design* arquétipo embrionário, que não possui força para romper com o antigo *design* arquétipo, que volta a prevalecer. O terceiro é denominado reorientação; pode ser linear, oscilatório e tardio. Neste caminho a organização move-se de um *design* arquétipo para outro. O quarto é chamado de excursões não resolvidas. Nelas a organização fica sujeita a um conjunto de esquemas interpretativos que competem entre si, sem que um deles se mostre predominante nas estruturas e sistemas, ou seja, competem dois *design* arquétipos embrionários, sem que nenhum venha a prevalecer.

Laughlin (1991) conceitua organização como combinação de esquemas interpretativos, *design* arquétipos e subsistemas. Os subsistemas seriam a parte tangível da organização que inclui construções, pessoas, máquinas, finanças e o comportamento e natureza desses elementos; o *design* arquétipo e os esquemas interpretativos constituem as dimensões organizacionais menos tangíveis, que dão a direção e o significado aos elementos mais tangíveis. Esses elementos estariam em equilíbrio dinâmico, que é alterado por turbulências ambientais que rompem com o equilíbrio dominante, para atingir em seguida novo estado de equilíbrio.

Esse autor critica os caminhos propostos por Hinings e Greenwood (1989), por estarem concentrados apenas no nível do *design* arquétipo, não localizando a mudança nos esquemas interpretativos e subsistemas; por isso propõe quatro modelos alternativos de mudança: refutação, reorientação, colonização e evolução. O primeiro consiste em uma

alteração no design arquétipo, decorrente de um distúrbio ambiental, que reverte para a posição anterior, sem alteração nos esquemas interpretativos e subsistemas. No segundo, um distúrbio ambiental afeta o design arquétipo e o subsistema, sem contudo afetar os esquemas interpretativos. No terceiro, um distúrbio ambiental leva à mudança no design arquétipo, que se espalha tanto para o subsistema como para os esquemas interpretativos. Por fim, no modelo da evolução, um distúrbio ambiental gera alteração nos esquemas interpretativos, que se estende para o design arquétipo e para o subsistema.

Segundo Pettigrew, Ferlie e Mckee (1992), a maioria das pesquisas sobre mudança organizacional tem caráter ahistórico, aprocessual e acontextual, tendo por foco de análise um evento isolado ou conjunto de eventos descontínuos, preocupando-se com a complexidade de mudanças restritas mais do que com uma holística e dinâmica análise das variáveis.

Os autores sugerem que os estudos de mudança devem considerar a contínua inter-relação existente do conteúdo, do contexto e do processo, juntamente com a habilidade para regular a relação entre os três. Conteúdo refere-se às áreas sujeitas à transformação. O contexto pode ser subdividido em externo, abrangendo o contexto econômico, político e social, tanto nacional como regional; e o interno abrange a estratégia, estrutura, cultura, processos administrativos e políticos da organização. O processo refere-se às ações, reações e interações dos vários interessados no processo de mudança, que têm por pano de fundo as histórias e lutas pelo poder dos atores organizacionais.

Kanter, Stein e Jick (1992) identificam três tipos de movimento, forças que provocam mudança, que conduzem a três formas, descritas como mudança na identidade, na coordenação e no controle.

O primeiro está ligado ao relacionamento entre organização e ambiente. Nele a mudança está conectada a forças macroevolutivas, vinculadas ao movimento ambiental e às condições da organização para suportá-lo.

O segundo está ligado às partes da organização e ao progresso através do ciclo de vida. Nele mudanças de coordenação envolvem movimentos na ordem interna das partes, ou seja, mudanças microevolutivas tipicamente relacionadas ao tamanho e à forma.

Por fim os movimentos ligados ao exercício da política envolvem mudanças no controle vinculadas à constante luta pelo poder.

A esses fatores de mudança, em especial no estabelecimento de estratégia, agregam-se outros de natureza cognitiva, delimitados por valores e crenças compartilhados pelos



membros da organização, que interferem tanto na percepção da necessidade de mudança como na forma de realizá-la (Machado-da-Silva; Fonseca; Fernandes, 1998).

Para Kanter, Stein e Jick (1992), as organizações estão em constante movimento, empurradas pela estratégia e puxadas pelo ambiente, de forma que a estabilidade é um momento em que o movimento se mostra tão suave, em decorrência da existência de poucos conflitos e desafios, ao ponto de a superfície aparentar imobilidade. Desta forma a noção de mudança não deve ser posta como a oposição a algum estado de estabilidade, pois todo fenômeno está sujeito a mudança, ainda que aparente ser estável por natureza (Wilson, 1992). Assim a grande questão posta é a análise dos graus de mudança.

Levy (1986) distingue entre mudança de primeira e segunda ordem. Aquela consiste em um ajuste natural, decorrente do crescimento ou desenvolvimento, que não altera a essência da organização (cultura, missões, e paradigmas). Suas principais características são: abranger uma ou poucas dimensões, níveis ou comportamentos; ser quantitativa, incremental, reversível, lógica, racional; consistir em desenvolvimento na mesma direção anteriormente seguida; atingir o conteúdo, mantendo-se dentro do antigo modo de pensar e agir, preservando, assim, a visão do mundo ou o paradigma que predomina na organização.

A mudança de segunda ordem, por outro lado, altera a essência da organização, atingindo muitas dimensões, componentes, níveis e todos os aspectos do comportamento (normas, valores, crenças); é qualitativa, revolucionária, irreversível, aparentemente irracional, atinge o contexto, criando nova forma de pensar e agir, alterando a visão de mundo ou paradigma.

Para Bartunek (1984), mudanças de segunda ordem ocorrem em processo dialético, no qual o antigo e novo esquema interpretativo interagem de forma a alcançar uma síntese. A mudança de segunda ordem começa em geral como uma crise que “descongela” o esquema interpretativo aceito pelos membros da organização. Os líderes têm vital influência sobre a alteração dos esquemas interpretativos, uma vez que eles são responsáveis por legitimar uma nova perspectiva que venha a surgir.

Greenwood e Hinings (1996), com uma classificação semelhante à de Levy (1986), distinguem entre mudança radical e convergente. A primeira envolve o rompimento com a orientação existente e a transformação da organização (alteração no esquema interpretativo); a segunda consiste no retorno à orientação existente (mantém os valores e idéias centrais). A mudança radical pode ser evolucionária (vagarosa e gradativa) ou revolucionária (rápida e

afeta todas as partes da organização de modo simultâneo). Para esses autores, quatro aspectos internos da organização são fundamentais para entender a mudança ou a resistência a mudança (persistência): valores, interesses, dependências de poder e capacidade de ação.

Para Nadler e Tushman (1990) a natureza, alcance e intensidade da mudança em organizações podem ser analisadas a partir de duas dimensões. A primeira diz respeito à intensidade e ao alcance da mudança, abrangendo mudanças incrementais e estratégicas. Aquelas, também chamadas de primeira ordem, afetam apenas componentes selecionados da organização, com o intuito de aumentar a efetividade, mantendo a armação geral da estratégia, a forma de organizar e os valores existentes. A mudança estratégica, ou de segunda ordem, afeta o sistema organizacional como um todo, redefinindo estruturas, processos, estratégias, pessoas e, em alguns casos, valores.

A segunda dimensão diz respeito ao momento em que a organização responde ao ambiente, abrangendo mudanças reativas e antecipatórias. Aquelas surgem como resposta a um evento externo anterior, que pressiona a organização; estas surgem da tentativa dos administradores de prever como os eventos irão desenrolar-se como forma de obter vantagem competitiva. A combinação dessas duas dimensões dá origem a uma tipologia para descrever a mudança (Quadro 03).

### **Quadro 03 : Tipos de mudança organizacional.**

	<b>Incremental</b>	<b>Estratégica</b>
<b>Antecipatórias</b>	<b>Sintonização</b>	<b>Reorientação</b>
<b>Reativa</b>	<b>Adaptação</b>	<b>Recriação</b>

Fonte: NADLER, David A. e Tushman, Michael L.. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *Califórnia Management Review*, vol. 32, Winter, p. 77-97. 1990. p. 80

A sintonização e adaptação alteram apenas componentes específicos da organização; entretanto a primeira surge da antecipação de um evento futuro, e a segunda como resposta direta ao ambiente. A reorientação e recriação afetam toda a organização, podendo levar a mudanças profundas e complexas, tendentes a alterar os próprios valores organizacionais. A primeira vem em resposta a uma crise, com forte restrição de tempo; a segunda está associada com experiências bem sucedidas e tem o tempo a seu favor, o que permite construir coalizões e capacitar os indivíduos, para atuarem na nova organização que está surgindo.

Do exposto é possível concluir que, durante sua existência, a organização passa por processos contínuos de mudança direcionados a antecipar ou a enfrentar as transformações

ocorridas no ambiente; a forma como os administradores percebem as exigências externas pode variar de organização para organização, em função das diferenças existentes nos esquemas interpretativos dos dirigentes, que atuam como quadros de referência, determinam o conjunto de ações estratégicas (posicionamento estratégico) que a organização irá realizar para responder às pressões ambientais. Com fulcro nessas considerações, as seções seguintes detalham os conceitos de esquemas interpretativos e de posicionamento estratégico, a partir da literatura especializada.

## ***2.2 Esquemas Interpretativos***

A origem do conceito de esquemas interpretativos, tal como transposto para o estudo das organizações, está na teoria da estruturação de Giddens (1989), para a qual o domínio do estudo das ciências sociais são as práticas sociais ordenadas no tempo e no espaço e continuamente recriadas pelas expressões dos atores sociais. Essa teoria analisa a continuidade e a transformação das estruturas e o modo como os sistemas sociais são produzidos e reproduzidos pelas crenças dos atores sociais com relação às suas ações e às de outros (Giddens, 1989). Os pontos fundamentais da teoria da estruturação são os conceitos de estrutura, sistema e dualidade na estrutura.

Estrutura refere-se “[...] às propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e espaço, e que lhe emprestam uma forma sistêmica” (Giddens 1989, p. 13). A estrutura compõe-se de regras e recursos, ou seja, de um “conjunto de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais” (Giddens 1989, p. 20). As regras podem advir tanto de instituições legais como de ideologias; os recursos podem ser autoritários e alocativos. Os primeiros derivam da capacidade de tirar proveito das atividades dos seres humanos, os segundos estão ligados à natureza e a artefatos físicos.

Sistemas consistem no conjunto de relações sociais padronizadas ao longo do tempo-espaço, reproduzidas entre os atores sociais e organizadas como práticas sociais regulares.

A dualidade está em a estrutura ser ao mesmo tempo meio e resultado da conduta que ela organiza, de forma que as propriedades estruturais, ao mesmo tempo que dependem da ação para existir, são responsáveis pela produção e reprodução dessa ação.

A dualidade da estrutura, como conceituada por Giddens (1989), é a principal responsável pela reprodução social no tempo e no espaço. A relação entre as principais dimensões dessa dualidade, isto é, a capacidade cognoscitiva dos agentes e as características estruturais, é explicada pelas modalidades de estruturação, que apóiam a reprodução dos sistemas de interação, reconstituindo as suas propriedades estruturais. Uma dessas modalidades são os esquemas interpretativos, que se ligam à capacidade do ser humano de monitorar suas ações às de outros e o próprio processo de monitoração. Os esquemas interpretativos podem ser entendidos como “os modos de tipificação incorporados aos estoques de conhecimento dos atores, aplicados reflexivamente na sustentação da comunicação” (Giddens 1989, p. 26). Assim, no nível de análise da sociedade, os esquemas interpretativos traduzem os significados presentes na estrutura para que eles possam ser comunicados em processo de interação (Giddens, 1989).

Ranson, Hinings e Greenwood (1980) consideram que os esquemas interpretativos determinam a forma como os membros da organização conhecem e entendem o mundo organizacional. Eles provêem significado e coerência à estrutura e *design* organizacional (Cooper et. al. 1996). Os esquemas interpretativos expressam províncias de significados e são compostos por valores e interesses que, de forma articulada, são responsáveis pela implementação da estratégia. Eles determinam a forma como a organização deve proceder diante de uma situação estranha ou inesperada (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

Para Bartunek (1984, p. 355), o termo esquemas interpretativos é semelhante a vários conceitos como significados compartilhados, paradigmas, crenças, visões do mundo ou ideologias, mitos, esquemas e algumas definições de cultura, que têm em comum a suposição de que uma dada experiência pode ser entendida de vários modos. Assim, com base em Ranson, Hinings e Greenwood (1980), a autora propõe um conceito segundo o qual os esquemas interpretativos:

[...] descrevem o esquema cognitivo que traça nossas experiências de mundo, identifica aspectos relevantes e como nós os entendemos. Esquemas interpretativos operam como suposições compartilhadas fundamentais (embora freqüentemente implícitas) sobre porque os eventos acontecem e como as pessoas agem em diferentes situações (Bartunek, 1984, p. 355).

Para Machado-da-Silva e Fonseca (1993), os esquemas interpretativos resultam “... da elaboração e arquivamento mental de percepções de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, de

comportamentos e eventos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações” (Machado-da-Silva e Fonseca 1993, p. 151).

Os esquemas interpretativos, segundo Laughlin (1991), podem ser divididos em diferentes níveis de abstração e centralidade, apesar de esses níveis nem sempre serem certos e definidos. O autor exemplifica essa afirmação com base no modelo de Levy (1986), no qual os esquemas interpretativos estariam divididos em quatro níveis (apesar de o autor não fazer essa divisão de modo explícito): a) os processos centrais, que constituem os *design* arquétipos; b) a cultura que se refere às crenças, valores e normas; c) a missão que se refere às propostas e amplos programas que direcionam a ação; e d) o paradigma que apóia e dá direção aos outros níveis. Neste estudo os esquemas interpretativos serão considerados no nível da cultura<sup>12</sup>.

Os esquemas interpretativos são compostos por um conjunto de valores e crenças compartilhados pelos membros da organização; operam dando ordem e coerência às estruturas e sistemas de uma organização (Hinings e Greenwood, 1989; Machado-da-Silva, Fonseca, Fernandes, 1998). Eles definem de modo amplo as propostas ou a missão da organização, os princípios organizacionais apropriados e os critérios de avaliação de desempenho (Hinings e Greenwood, 1989).

Ponderadas essas considerações, neste trabalho os esquemas interpretativos serão abordados a partir de seus componentes fundamentais: os valores e as crenças.

Segundo Boudon e Bourricaud (1993), os sociólogos clássicos consideram os valores de um ponto de vista realista e absolutista, com o intuito de explicar a constância e coerência de certos comportamentos. Essa perspectiva pode ser substituída por uma visão interacionista, em que valores são considerados como preferências coletivas, que aparecem num contexto

---

<sup>12</sup> Smircich (1983) analisa o conceito de cultura como variável e metáfora. Essa distinção tem origem nas suposições a respeito do *status* ontológico da realidade social (objetiva/subjetiva) e da natureza humana (determinismo/voluntarismo). Na cultura como “metáfora-raiz” a realidade social é vista como subjetiva e ressalta-se o determinismo em relação à natureza humana. Por outro lado, a cultura como variável considera a realidade social como objetiva e ressalta o voluntarismo na natureza humana.

A cultura organizacional como variável é algo que a organização tem e que pode ser utilizado como forma de controle organizacional. Ela pode ser tratada com variável independente, trazida para a organização por seus membros, que cria modelos de atitude e ação para as organizações, ou como variável dependente responsável pela ligação normativa ou social que mantém a organização unida (Smircich, 1983).

Como metáfora, a cultura é algo que a organização é, uma expressiva forma de manifestação da consciência humana, entendida e analisada através de seus aspectos simbólicos, expressivos e ideais (Smircich, 1983). Nesse enfoque a “organização repousa sobre sistemas de significados comuns e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido, oferecendo à metáfora um novo foco e via de acesso para a criação da ação organizacional (Morgan 1986, p. 140). Assim a noção de esquemas interpretativos é compatível com a noção de cultura organizacional como metáfora.

institucional e que contribuem para sua regulação. Nessa perspectiva os valores não são princípios evidentes, uma vez que se formam através de discussões, conflitos, acordos entre uma pluralidade de atores e atuam em composição.

Para Lalande (1996), conceito de valor pode ser utilizado tanto em um sentido abstrato (ter valor) como concreto (ser valor). Subjetivamente o valor consiste em uma característica das coisas, que as faz mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou grupo. Objetivamente consiste na característica das coisas, que as faz merecer mais ou menos estima, ou satisfazer certo fim.

Valor designa “os padrões culturais compartilhados, através dos quais se pode comparar e julgar a relação - moral, estética ou cognitiva - dos objetos de atitudes desejos e necessidades” (Fundação Getúlio Vargas, 1986 p. 1288). Os valores designam padrões amplos que, em contato com a realidade, podem dar origem a normas institucionalizadas que influenciam a seleção dos modos, meios e fins da ação (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

Hinings et. al. (1996) ressaltam que o conceito de valor vem sendo utilizado em vários trabalhos sobre organizações, apesar de algumas teorias indicarem que sua natureza é diferenciada e ambígua, em especial porque “permite reconhecer, enfatizar e levar em consideração assuntos ligados à multiplicidade e variedade nas preferências sobre comportamentos e estados finais em uma organização” (Hinings et. al. 1996, p. 888).

Assim, no estudo das organizações os valores representam padrões de fins desejados ou preferências. Eles estão no íntimo da armação cognitiva que está por trás das propostas e intenções (Ranson, Hinings e Greenwood 1980) e que influencia a escolha da estratégia (Pant e Lachman, 1998).

Os valores organizacionais consistem no conjunto das convicções dos membros da organização relativas aos meios e fins e que são responsáveis por dirigir as interpretações e percepções dos integrantes da organização com relação à própria organização e ao ambiente (Enz, 1988). Os valores funcionam como critério para a seleção de alternativas (cursos de ação) em dada situação (Fundação Getúlio Vargas, 1986, Pant e Lachman, 1998), estipulando sanções positivas ou negativas para comportamentos desejados ou indesejados (Pant e Lachman, 1998).

Hofstede (1998) enfatiza que os valores compartilhados pelos fundadores e pela alta administração podem não ser compartilhados por todos os membros da organização, uma vez que esta não é uma instituição total; contudo todos os membros acabam por seguir os valores

dos líderes, que se tornam práticas, caso desejem permanecer na organização. O próprio processo de seleção dos funcionários trabalha de modo a favorecer a coerência de valores dentro da organização para que os valores da organização possam ser determinados a partir dos valores da alta administração (Pant e Lachman, 1998).

Schein (1992) traz algumas considerações relativas ao processo de formação dos valores nas organizações. Quando o grupo se depara com uma situação nova, alguém no grupo, em geral o fundador, tem convicções a respeito da realidade e de como negociar com ela e propõe uma solução fundamentada nessas convicções. À medida que a solução, aos olhos do grupo, é vista como bem sucedida, esse valor passa a ser compartilhado e explicitamente articulado, servindo de guia consciente para a ação em situações chaves ou pode, gradualmente, sofrer um processo de transformação cognitiva em crença e, em última instância, em pressuposto, tornando-se aplicável de forma intrínseca e automática.

Em sociologia, crenças são vistas, a partir de Durkheim, como guias de avaliação e de ação construídos ou selecionados pelos atores sociais, em função de sua personalidade, situação ou meio (Boudon e Bourricaud, 1993); as crenças constituem as representações cognitivas, que caracterizam a consciência coletiva (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

Para Sproull (1981), apud Trice e Beyer (1993, p. 35), a crença é “um acordo que representa uma relação confiável entre objetos, propriedades e idéias”. As crenças são fortemente influenciadas pela linguagem e interação social e resultam do sentido que as pessoas atribuem aos estímulos” (Trice e Beyer, 1993).

Kotler (1998), com uma visão mais restrita, define crença como “um pensamento descritivo que uma pessoa [ou grupo] sustenta sobre algo ... que pode estar baseado no conhecimento na opinião ou na fé ... (e que pode) ou não carregar uma carga emocional” (Kotler 1998, p. 176).

As crenças podem ser objetivamente julgadas pelas pessoas como falsas ou verdadeiras, completas ou incompletas (Myrdal, 1965). Para aqueles que as possuem são tomadas como certas, excluindo a dúvida, sem ter o caráter intelectual e logicamente comunicável do saber (Lalande, 1996).

Boudon e Bourricaud (1993) distinguem dois tipos de crenças. A primeira, denominada positiva, tem sua validade controlada pelo confronto com a realidade e pode assumir a forma de enunciados, que afirmam a existência ou inexistência, a possibilidade ou

impossibilidade de um acontecimento. A segunda, denominada normativa, tem sua validade indemonstrável e indefinível, assumindo caráter de fé.

As crenças podem ser alteradas pelas experiências vividas pelos atores sociais. Essa sensibilidade em relação à experiência depende do seu conteúdo, da natureza e da precisão do juízo que exprimem, da personalidade e do papel dos atores sociais envolvidos. A tendência das crenças é permanecerem estáveis pelo fato de serem apreendidas em sistemas, que constituem guias gerais de avaliação e ação e de normalmente só serem abandonadas, quando substituídas por outras (Boudon e Bourricaud, 1993).

As crenças não se confundem com atitudes, sendo estas um subsistema daquelas, de forma que a atitude tem por referencial uma organização de crenças a respeito de um objeto ou situação e que influenciam as respostas individuais favoráveis ou desfavoráveis (Fundação Getúlio Vargas, 1986). As crenças podem fixar os objetivos, em especial os mais complexos e urgentes, da ação individual ou coletiva e orientar a escolha dos meios para alcançar esses objetivos (Boudon e Bourricaud, 1993).

As crenças atuam como pressupostos intrínsecos, compartilhados pelos membros da organização, aceitos como verdadeiros e geralmente não abertos à discussão, e que influenciam sua forma de perceber e interpretar o ambiente e a própria organização (Schein, 1992).

Hatch (1993) considera que os valores e crenças são mutuamente interrelacionados através de um processo denominado “manifestação”, que pode ser proativo e reativo. O primeiro, manifestação proativa, considera que a origem dos valores está nas expectativas providas pelas crenças e que influenciam o pensamento, a percepção e os sentimentos a respeito do mundo e das organizações, ou seja, o conjunto das crenças; atuando em processo interativo, revelam os valores capazes de organizar ações e experiências.

O segundo, manifestação reativa, considera a atuação dos valores como responsáveis pela manutenção ou alteração das crenças existentes. Na manutenção, valores e crenças apresentam-se em harmonia. Na alteração, por outro lado, um novo valor incorporado à cultura, inicialmente como forma de reforçar as crenças existentes, em interação com os valores já firmados, pode conduzir a uma revisão das crenças.

O processo de interrelação entre crenças e valores dificulta consideravelmente a separação operacional dos conceitos. Tendo em vista esse obstáculo, este trabalho não se preocupou em distinguir crenças e valores no momento da análise dos casos selecionados.



Os esquemas interpretativos atuam como fator interveniente, que orienta a forma como o ambiente é percebido e interpretado pelos membros da organização. Eles delimitam o leque de opções e influenciam a escolha das ações estratégicas mais convenientes para responder à mudança ambiental.

A seção seguinte analisa questões ligadas à estratégia e ao posicionamento estratégico adotado pelas organizações.

### ***2.3 Estratégia e Posicionamento Estratégico***

Esta seção revisa as várias formas sob as quais a estratégia pode ser analisada, ressaltando a perspectiva cognitiva, adotada neste trabalho. Nessa concepção a estratégia é vista como uma conceito criado nas mentes dos membros da organização (Mintzberg 1991); diante disto são feitas algumas considerações a respeito do processo de interpretação dos administradores (Daft e Weick, 1983), que se mostram fator importante para a compreensão das ações organizacionais, que em seu conjunto configuram o posicionamento estratégico.

#### **2.3.1 Estratégia: noções gerais**

O termo estratégia tem origem na palavra grega *strategos*, que significa “um conjunto de manobras realizadas para suplantar um inimigo durante o combate” (Nutt e Backoff, 1992). Esse conceito foi transposto para a teoria organizacional como uma metáfora militar, na qual o adversário é o concorrente e o campo de batalha o mercado (Hatch 1997).

Ao analisar as estratégias diplomático-militares e as analogias realizadas em outros campos, Quinn (1991) obtém alguns *insights* a respeito das estratégias formais. Primeiro, elas contêm três elementos essenciais: a determinação dos objetivos por alcançar, das políticas que guiam ou limitam a ação e dos programas, ou seqüência de atos, por executar. Segundo, as estratégias efetivas são desenvolvidas em torno de poucos conceitos chaves que lhes dão coerência, equilíbrio e foco. Terceiro, elas negociam com o imprevisto e com o desconhecido. Assim, a essência da estratégia é permitir que a organização construa uma postura forte e ao mesmo tempo flexível, que lhe permita alcançar seus objetivos, mesmo em face de forças externas imprevisíveis (Quinn 1991). É importante ainda que a estratégia seja bem formada, abrangendo pelo menos objetivos claros, manutenção da iniciativa, concentração de poder

maior que a do oponente, flexibilidade no uso dos recursos, liderança coordenada e comprometida, a surpresa e a segurança (Quinn 1991).

Rumelt (1991) descreve estratégia como “o conjunto de objetivos, políticas e planos que (...) definem o escopo do empreendimento e conduzem à sobrevivência e ao sucesso” (p. 53). Para isso ela deve ser consistente (dar coerência às ações da organização), consonante (representar uma resposta adaptativa para o ambiente externo), vantajosa (mantendo ou criando uma vantagem competitiva) e viável (adequada ao potencial de recursos da organização).

MacCrimmon (1993), procurando melhor compreender esse conceito, define estratégia em três níveis. No primeiro, ela é vista como plano, conjunto de ações coordenado, ou seja, uma “série de ações relacionadas, envolvendo desenvolvimento de recurso, [...] (e) metadirecionada aos objetivos que servem para coordenar ações” (MacCrimmon 1993, p. 115). No segundo, é vista como plano global ou de longo alcance, ou seja, conjunto de ações coordenadas e compreensíveis; acrescenta-se assim ao primeiro nível a noção de que a estratégia envolve “objetivos do topo, atividades que afetam toda a operação da unidade estratégica e se estende por longo prazo” (MacCrimmon 1993, p. 115). No terceiro é vista como plano de jogo, ou seja, conjunto de ações coordenadas, compreensíveis e condicionadas, acrescentando ao segundo nível a noção de que a “estratégia é condicionada por eventos ambientais, que incluem ações de outros agentes [...], a ação de uma unidade (da firma) sobre as outras e as várias interações que surgem (entre elas)” (MacCrimmon 1993, p. 115).

Mintzberg (1991) define estratégia de cinco formas: estratégia como a) plano; b) manobra; c) padrão; d) posição; e) perspectiva. A primeira envolve a escolha consciente e antecipada de um curso de ação. Enfatiza-se o papel dos líderes como responsáveis por estabelecer os rumos para a organização (Machado-da-Silva; Fonseca; Fernandes, 1998). A segunda tem como objetivo atacar uma vantagem obtida por um competidor; assim a real estratégia está na ameaça, mais do que na expansão. Essas definições de estratégia têm implícitas concepções voluntaristas (Machado-da-Silva; Fonseca; Fernandes, 1998).

A terceira inclui o resultado do comportamento, logo direciona-se para a etapa da implementação. A estratégia como padrão consiste no fluxo de certa regularidade no comportamento, que pode ser ou não intencional. A preocupação está na regularidade do comportamento e não nos propósitos e intenções atuais vistos de modo isolado (Machado-da-Silva; Fonseca; Fernandes, 1998). Essa conceituação permite distinguir estratégias deliberadas

e emergentes. A primeira é introduzida através de um processo de formulação, seguido pela implementação, ou seja, a estratégia é realizada como planejada. A segunda surge sem que haja uma intenção definida como resposta a uma situação em evolução, ou seja, a estratégia origina-se de uma consistência na realização, apesar da ausência de planejamento (Mintzberg e Walters 1985, Mintzberg 1998). Como as estratégias raramente se apresentam como puramente deliberadas ou emergentes (Mintzberg e Walters, 1985), a melhor imagem para representar o processo de elaboração da estratégia é a da criação artesanal, num trabalho de situar-se entre um passado de capacidades e um futuro de oportunidades. (Mintzberg 1998).

A estratégia como posição é considerada força mediadora entre as organizações e o seu ambiente; a ênfase está nas regras de competição, definidas em termos de ecologia populacional pela noção de nicho populacional, ou no domínio de mercado, em termos administrativos.

Por fim a estratégia como perspectiva é fruto da forma como os membros da organização percebem o mundo, a partir de valores e normas compartilhados, que criam padrões de comportamento enraizados no grupo. A estratégia é vista como conceito, abstração que só existe nas mentes das partes interessadas e que direcionam as intenções e comportamento em um contexto coletivo (Mintzberg 1991). Em outros termos, a estratégia consiste em um enraizado modo de perceber o mundo, compartilhado pelos membros da organização, especialmente pela alta administração, que dá origem a um sistema de significados compartilhados, que influenciam a interpretação e a tomada de decisão (Ginsberg, 1990).

Chaffee (1985) considera que, apesar dos vários usos dados ao termo, parece haver concordância dos autores em alguns aspectos.

- a) Existe uma inseparabilidade entre organizações e ambiente.
- b) Estratégia é estudada como conteúdo e como processo.
- c) As estratégias planejadas, emergentes e realizadas podem diferir entre si.
- d) As firmas podem ter estratégias corporativas e estratégias de negócios.
- e) Produzir a estratégia envolve tanto exercício analítico como conceitual.

Para Chaffee (1985) as várias definições de estratégia podem ser agrupadas em três modelos (linear, adaptativo e interpretativo).

O modelo linear a vê como conjunto integrado de decisões, ações ou planos, que fixam e permitem alcançar metas organizacionais viáveis. Nesse modelo, os administradores têm

grande capacidade para mudar a organização e lutar com ambiente previsível e basicamente composto por competidores. A estratégia, portanto, pode ser avaliada em termos de produtividade e lucratividade.

No modelo adaptativo ela está menos concentrada no topo e mais multifacetada, sendo caracterizada pela tentativa de equacionar as capacidades e recursos da organização com as oportunidades e riscos do ambiente. Esse ambiente é o grande foco responsável por determinar as ações organizacionais. A sua monitoração e as mudanças são funções contínuas e simultâneas, de forma que a organização muda com o ambiente.

O modelo interpretativo considera a realidade como socialmente construída, sendo a organização fruto de um contrato social resultante de uma coletânea de acordos cooperativos entre indivíduos. Assim, a estratégia pode ser definida como metaforicamente orientada ou uma armação de referência, para permitir que o ambiente e a organização sejam entendidas por *stakeholders* (Chaffee 1985). A ênfase do modelo está em negociar com o ambiente através de ações simbólicas e da comunicação.

Rajagopalan e Spreitzer (1996) conceituam mudança estratégica como a “diferença na forma, qualidade ou status da organização ao longo do tempo (...) dentro do alinhamento organizacional com o ambiente externo” (p. 49). A mudança estratégica é tratada a partir de duas correntes, a do conteúdo e a do processo. A primeira analisa os antecedentes e conseqüentes da mudança, e a segunda analisa o papel dos administradores na mudança.

A corrente do conteúdo pode ser analisada a partir de uma lente racional que procura soluções ótimas para problemas bem definidos, a partir de objetivos previamente estabelecidos, em ambiente objetivamente determinado. Com isso a mudança no conteúdo da estratégia decorre de alterações nas condições ambientais e/ou organizacionais.

A corrente de processo pode ser vista através das lentes da aprendizagem e cognitivas. Na primeira a mudança estratégica é vista como processo interativo entre administradores, organização e ambiente. Este é uma fonte de informações incertas e ambíguas, que os administradores procuram entender e com o qual procuram interagir proativamente. A organização é vista dentro de um contexto político que influencia a necessidade ou resistência à mudança. Assim, a mudança no conteúdo da estratégia decorre da forma como as condições ambientais e organizacionais influenciam a ação evolucionária dos administradores, que aprendem com suas experiências.

Na lente cognitiva a ênfase está no processo interpretativo através do qual os administradores ordenam o contexto ambiental e organizacional. O ambiente é visto como “ordenado pelos administradores e representado através da cognição” (Rajagopalan e Spreitzer 1996, p. 62). Esta tem efeito na estratégia quando manifestada em ações administrativas. A mudança é “processo interpretativo” (Rajagopalan e Spreitzer 1996, p. 56), determinado pelas ações e pela cognição dos administradores, que são influenciados pelo contexto ambiental e organizacional.

Para o presente trabalho o conceito de estratégia com perspectiva (Mintzberg, 1991), o modelo interpretativo (Chaffee, 1985) e as lentes cognitivas (Rajagopalan e Spreitzer, 1996) serão tratados como equivalentes, de forma que estratégia é vista como abstração, um enraizado modo de perceber o mundo (Ginsberg, 1990), criado nas mentes das partes interessadas, em especial os administradores, e que direciona as intenções e comportamentos dentro da organização (Mintzberg, 1991) com relação à sua disposição de recursos, produtos, serviços e mercados (Araújo e Easton, 1996) e visa à obtenção de legitimidade social (Meyer e Rowan, 1977).

O estudo da estratégia, a partir da perspectiva simbólico-interpretativa, focaliza aspectos da cognição dos administradores, como responsáveis por determinar a forma como os contextos ambientais e organizacionais são compreendidos. Fazem-se necessárias algumas considerações a esse respeito.

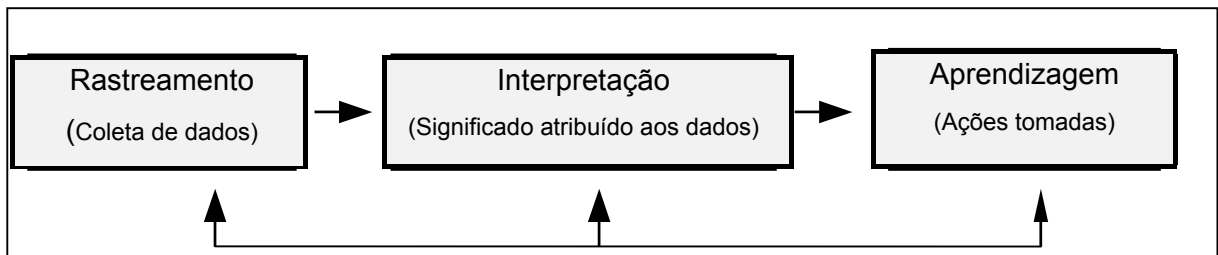
### **2.3.2 Estratégia e cognição**

O modelo mental dos administradores facilita ou limita a atenção para a codificação de informações referentes a mudanças no ambiente organizacional, determinando qual informação é recebida, o modo como ela é interpretada, limitando o número de soluções identificadas e direcionando a ação (Barr, Stimpert e Huff 1992). Esse modelo mental tem por base valores (sua expressão simbólica, dramas e linguagens); são criados a partir do conhecimento dos administradores e que determinam a forma como estes interpretam eventos e situações (Smircich e Stubbart 1985).

Daft e Weick (1983) definem interpretação como “o processo de traduzir [...] [os eventos que cercam a organização], de desenvolver modelos de entendimento, de extrair significados e montar esquemas conceituais entre administradores chaves.” (p. 286) O

processo de interpretação nas organizações envolveria vários conceitos dispostos em três estágios (Figura 01). O primeiro, denominado rastreamento (*scanning*); consiste no monitoramento do ambiente com o intuito de obter dados. O segundo, chamado interpretação, consiste em dar significado aos dados, compartilhando percepções e construindo mapas cognitivos. Por fim, a aprendizagem, que envolve as respostas ou ações selecionadas com base na interpretação.

**Figura 01 : Relacionamento entre Rastreamento, Interpretação e Aprendizagem**



Fonte: DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E.. Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, vol. 9, n. 2, p. 284-295 1984. p. 286

Os autores procuram desenvolver um modelo de organização como sistemas de interpretação, e para tanto partem de quatro suposições: 1) a organização é vista como sistema social aberto que processa informações do ambiente; 2) consideram o processo de interpretação organizacional com mais do que o individual; 3) atribuem a formulação da interpretação ao nível administrativo estratégico e 4) consideram que as organizações diferem no modo de interpretar o ambiente.

O modelo é composto de duas dimensões básicas responsáveis pela diferença nas interpretações organizacionais. A primeira compreende as crenças dos administradores sobre a capacidade de análise do ambiente: se a organização considera o ambiente como analisável, mensurável e determinável, ela buscará descobrir a interpretação correta para o evento. Caso o ambiente seja considerado como não analisável, a organização, em alguma medida, cria o ambiente. A segunda dimensão é a extensão na qual a organização se envolve no ambiente, para compreendê-lo. Se o envolvimento é passivo, as organizações aceitam as informações ambientais como dadas, sendo sua interpretação feita dentro de limites aceitos; se o envolvimento é ativo, as organizações buscam respostas no ambiente, procurando até testá-lo e manipulá-lo (Daft e Weick, 1984). Da combinação dessas duas dimensões surgem quatro modelos de interpretação: visão não dirigida, visão condicionada, ordenar e descobrir; que

reúnem características próprias de rastreamento, interpretação e formação de estratégias e tomada de decisão.

Thomas, Clark e Gioia (1993), ao testarem o relacionamento entre rastreamento, interpretação, ação e desempenho organizacional, analisam a interação entre os elementos do processo cognitivo. A quantidade de informação obtida no rastreamento afeta a interpretação dos administradores em relação a determinada situação, uma vez que influencia na formação do quadro mental de referência utilizado pelos administradores para a tomada de decisão. Assim, níveis diferentes de informação, utilizados por administradores, podem gerar diferentes interpretações e respostas. A percepção de uma situação como ameaça, ou oportunidade também afeta a relação entre interpretação e ação.

Se a situação é vista como ameaça os administradores tendem a enfatizar as informações que estejam associadas ao modelo de interpretação vigente, limitando os possíveis modelos de ação, que serão analisados como forma de resposta à situação enfrentada, de modo a preservar recursos e controle. Se a situação é vista como oportunidade, aumenta o grau de confiança e controle dos administradores, em função das expectativas de resultados positivos, incentivando mudanças no curso da ação.

Esse formato linear e racional pode ser alterado por crenças, percepções, políticas, metas, resultados de ações anteriores (Thomas, Clark e Gioia, 1993) e pela forma como os administradores vêem as características organizacionais (Milliken, 1990), complicando o processo cognitivo, gerando efeitos não lineares (Thomas, Clark e Gioia, 1993), que podem explicar por que as organizações podem apresentar-se diferentes em termos de eficiência, apesar de submetidas a uma mesma mudança ambiental (Milliken, 1990).

Gioia e Chittipeddi (1991) procuram explicar a atuação dos administradores, em especial a do principal executivo, no processo de mudança estratégica, mudança na forma de pensar e agir dos membros da organização, a partir dos conceitos de *sensemaking* e *sensegiving*. O primeiro está ligado com "... a construção ou reconstrução de significados pelas partes envolvidas, como tentativa de desenvolver uma armação significativa para entender a natureza da mudança estratégica" (Gioia e Chittipeddi 1991, p. 442). Em outros termos, consiste no processo de analisar a organização com o intuito de dar sentido a uma situação ambígua, determinando a necessidade e direção da mudança, revisando neste processo os esquemas interpretativos. O segundo "... está concentrado no processo de tentar influenciar o *sensemaking* e construir significados em outros para uma preferida redefinição

da realidade organizacional” (Gioia e Chittipeddi 1991 p. 442). Em outros termos, consiste no processo de disseminar para outros integrantes da organização o novo esquema interpretativo, para que estes o adotem como seu. Esses dois processos formam ciclos sequenciais e recíprocos que correspondem a períodos dominados por *sensemaking e sensegiving*, ou de forma análoga por períodos de compreensão e influência, ou de cognição e ação.

### **2.3.3 Posicionamento estratégico.**

Do processo de interpretação e ação organizacional advêm conseqüências materiais, que configuram o posicionamento estratégico. Para Whipp, Rosenfeld e Pettigrew (1989), a habilidade de as empresas competirem em determinado setor depende da sua capacidade em identificar e compreender as forças competitivas do ambiente e da capacidade de mobilizar e administrar os seus recursos ao longo do tempo. Assim, a determinação do posicionamento estratégico envolve fatores internos, ligados a produtos, mercado e à alocação de recursos.

Na mesma linha, Stabell e Fzeldstad (1998) afirmam que a busca de vantagem competitiva deve levar em conta os competidores, definidos em termos de produtos, de mercados e valor das atividades dentro de um sistema de valores de negócios, de forma que “o posicionamento estratégico para uma vantagem competitiva é, portanto, um assunto de escolha de posições em termos de âmbito de produtos, âmbito de mercados e âmbito de sistema de valores” (Stabell e Fzeldstad 1998, p. 420). A escolha da posição não é feita diretamente, mas através de “ações apropriadas em termos do âmbito [e da tentativa de modificar] (...) custos e valor” (Stabell e Fzeldstad 1998, p. 420).

De forma mais geral, Araújo e Easton (1996) apresentam um conceito de estratégia que se aproxima do conceito de posicionamento estratégico, adotado neste trabalho, de forma que estratégia consiste em um “grau de consistência, através de uma série de ações discrepantes ao longo de um período de tempo” (Araújo e Easton, 1996. p. 378), sendo esta consistência determinada por fatores internos (práticas cognitivas e culturais e processos políticos e econômico/tecnológicos) e por fatores externos (relacionamentos de trocas de mercado e institucionais e as estruturas de redes).

Para efeito deste trabalho, portanto, o posicionamento estratégico refere-se à consistência de ações de uma organização, relativas à disposição de recursos, produtos e mercados em um período de tempo (Whipp, Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Araújo e Easton,



1996; Stabell e Fzeldstad, 1998). O posicionamento estratégico define as preferências da alta administração por certos cursos de ação e resulta da forma como ela percebe o ambiente e a própria organização (Pant e Lachman, 1998).

#### ***2.4 Mudança Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.***

O ambiente engloba todos os fenômenos externos que afetam a vida e o desenvolvimento das organizações (Hall 1984; Andrews 1991). Este trabalho analisa os efeitos da alteração de um fator ambiental específico (política educacional para o ensino superior) para a postura estratégica das organizações. Para tanto o ambiente é visto como campo de experiências ambíguas, onde os membros da organização, a partir das suas estruturas de atenção, criam vínculos entre eventos, objetos e situações, de forma a preenchê-los de significado (Smircich e Stubbart, 1985), em processo de recriação e redefinição do ambiente (Wilson, 1992).

Essa concepção exige que seja dada atenção tanto para os fatores ligados à relação de troca de bens e serviços, avaliados em termos de eficiência organizacional (ambiente técnico), bem como para as pressões advindas de regras socialmente construídas, as quais as organizações têm de conformar-se para obter apoio e legitimidade social, isto é, o ambiente institucional (Scott 1992). Em especial para as instituições de ensino superior, a necessidade de adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998) mostra-se forte.

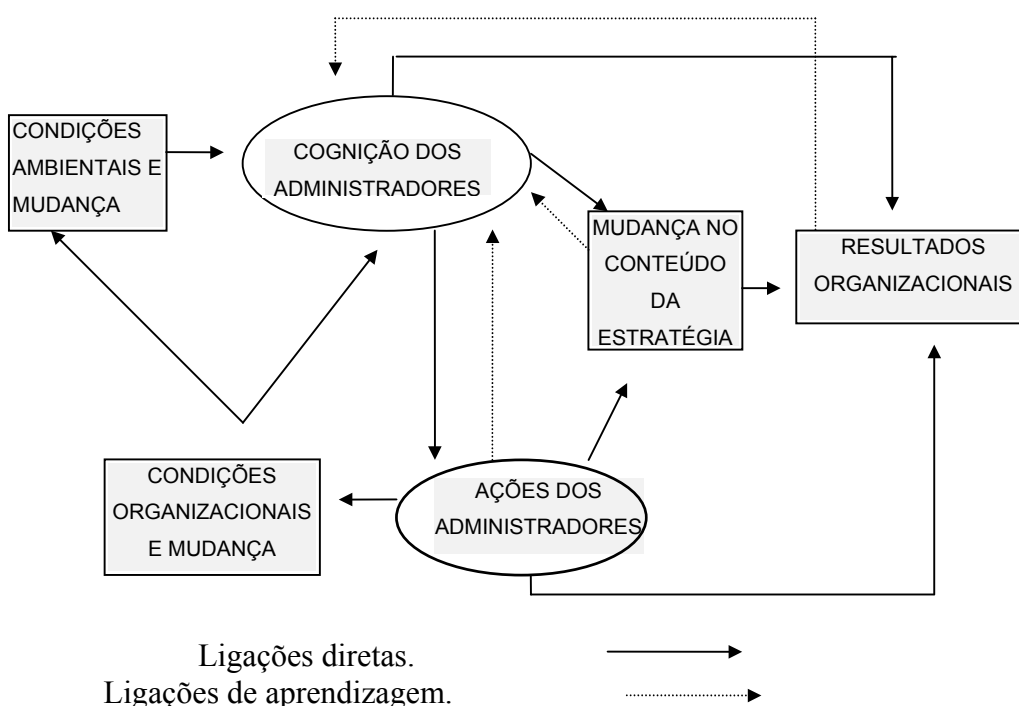
As pressões advindas do ambiente podem criar tendências isomórficas; contudo a forma como as organizações percebem tais exigências, a partir dos esquemas interpretativos, pode levar à realização de diferentes ações organizacionais (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993).

Os esquemas interpretativos são específicos de cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999); operam como quadros de referência, para a definição de comportamentos e eventos em diversas situações (Machado-da-Silva e Fernandes, 1993). Eles abrangem os valores e crenças compartilhados pelos membros da organização, sendo responsáveis por: definir como o ambiente é interpretado, determinar quais fatores se mostram críticos e desencadear ações organizacionais. “Os esquemas interpretativos dos dirigentes oferecem uma explicação sobre como as organizações lidam efetivamente com seus

ambientes em mudança, como indicam respostas apropriadas e se renovam.” (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes 1999, p. 8).

Fulcrado nessas considerações, o presente trabalho analisou os reflexos das pressões isomórficas coercitivas, decorrentes da nova política educacional definida a partir de 1995, para o posicionamento estratégico das instituições de ensino superior, utilizou para tanto uma perspectiva cognitiva de estratégia, para a qual a forma como os dirigentes percebem a nova realidade ambiental, através dos esquemas interpretativos, influencia tanto o rol das opções disponíveis, como a escolha das ações mais adequadas, para que a organização alcance tanto a eficiência técnica como a legitimidade social que se mostram importantes para a sua sobrevivência.

**Figura 02 : Mudança estratégica na perspectiva das lentes cognitivas.**



Fonte: RAJAGOPALAN, Nandini; SPREITZER, Gretchn M.. Toward a theory of strategic change: a multi-lens perspective and integrative framework. *Academic of Management Journal*. v. 22, n. 1, p. 46-79. 1996. p.63.

A Figura 02 sintetiza a relação entre os principais elementos desta pesquisa, isto é, ambiente, cognição, ações e estratégias, onde a mudança ambiental é representada pela mudança legislativa ocorrida a partir de 1995 e suas conseqüências para as instituições de ensino superior. A cognição dos administradores é representada pelos esquemas

interpretativos: atuando como filtro, eles influenciam sua percepção do ambiente e fornecem as diretrizes para as ações organizacionais. O conteúdo da estratégia é expresso através das ações organizacionais relacionadas à obtenção e utilização dos recursos e definição dos produtos e mercados (Araújo e Easton, 1996).

Os efeitos das mudanças podem ser sentidos pela organização em diferentes níveis, afetando aspectos tangíveis, tais como construções, pessoas, máquinas, finanças; ou aspectos intangíveis, tais como o *design* arquétipos, esquemas interpretativos, crenças, valores, normas, missão, paradigma (Laughlin, 1991). Esses vários níveis permitem distinguir, segundo a classificação de Levy (1986), entre dois tipos de mudança. A primeira denominada mudança de primeira ordem, pode atingir os aspectos tangíveis da organização, sem alterar a essência desta (esquemas interpretativos), consistindo apenas em um desenvolvimento numa direção anteriormente seguida: em outros termos, uma mudança de natureza incremental (Nadler e Tushman, 1990).

A segunda, denominada mudança de segunda ordem atinge muitas dimensões, componentes, níveis e todos os aspectos do comportamento, alterando a própria essência da organização (esquemas interpretativos), de forma a conduzi-la a uma nova direção: em outros termos, uma mudança de natureza estratégica (Nadler e Tushman, 1990).

Sabe-se que os esquemas interpretativos, pela sua própria composição de crenças e valores, mostram-se como elemento mais duradouro na organização; por isso estão sujeitos a grande resistência à mudança. Apesar do pequeno tempo decorrido da edição da legislação e da previsão de regras de transição, que tornam os efeitos das novas leis educacionais gradativos, é possível perceber alterações no conjunto de crença e valores que compõe os esquemas interpretativos do nível estratégico, que estão refletidas em alterações significativas do posicionamento estratégico adotado pelas instituições de ensino objeto desse estudo durante a década de 90. Essas mudanças justificam-se, porque a nova política educacional altera fatores essenciais tanto de ordem técnica, como institucional<sup>13</sup> para as instituições de ensino superior, como foi demonstrado na análise ambiental.

Nota-se também que as peculiaridades existentes no conjunto de crenças e valores que compõe os esquemas interpretativos do corpo de dirigentes de cada uma das instituições reflete a adoção de ações estratégicas diferenciada, em cada um dos casos analisados.

---

<sup>13</sup> A expressão institucional faz referência à necessidade de adaptação a regras socialmente constituídas como forma de obter apoio e legitimidade.

Em síntese este trabalho constata que os esquemas interpretativos dos dirigentes: influenciam a forma como o nível estratégico percebe o ambiente, orientam as transformações no posicionamento estratégico adotado pelas organizações no início e no final da década de 90 e permitem explicar as diferentes estratégias de recursos, de produtos/serviços e de mercado adotadas pelas instituições de ensino, estudadas como resposta a uma mesma pressão de natureza coercitiva.

Revisados os conceitos mais relevantes para este trabalho e suas interrelações, no próximo capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

### **3 METODOLOGIA.**

---

Com base no problema apresentado na seção introdutória, na base teórico empírica, procurou-se revisar a literatura especializada, com o intuito de delimitar os principais conceitos, suas interrelações e definir a perspectiva adotada neste estudo.

Estabelecido o referencial teórico, que norteia esta pesquisa, esta seção define os procedimentos metodológicos utilizados para facilitar a observação e a operacionalização das relações entre as categorias analíticas, a fim de atingir os objetivos definidos neste estudo.

#### ***3.1 Especificação do Problema.***

##### **3.1.1 Perguntas de pesquisa.**

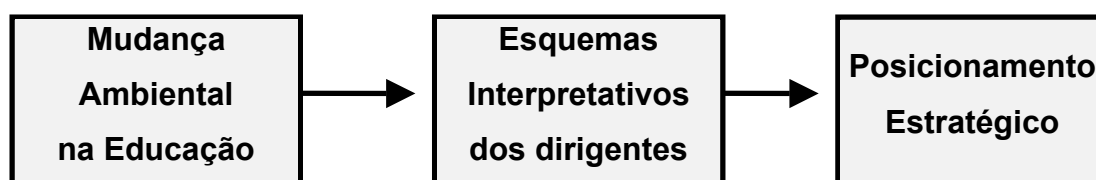
Este estudo parte do pressuposto de que as mudanças ambientais ocorridas na educação superior, a partir de 1995, influenciaram as três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, a alterar seu posicionamento estratégico. Pressupõe-se que a alteração no posicionamento estratégico é mediada pelos esquemas interpretativos compartilhados pelo grupo de dirigentes que, atuando como filtro, determinam como a realidade é percebida, bem como direcionam as ações organizacionais. Com base nestas considerações, o presente estudo orientou-se pelas seguintes perguntas de pesquisa.

- Qual o posicionamento estratégico de cada uma das três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas da política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995?
- Quais os esquemas interpretativos compartilhados pelo grupo de dirigentes de cada uma das instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas da política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995?

- Até que ponto os esquemas interpretativos do grupo de dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico adotado pelas três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas da política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995?

### 3.1.2 Apresentação das categorias analíticas.

Relação entre as categorias analíticas.



### 3.1.3 Definição constitutiva (DC) e Operacional (DO) das categorias analíticas.

- **Mudança Ambiental.**

**DC:** Alterações na dimensão tecnológica, social, político/legal, competitiva, estrutural ou econômica, que compõem o contexto externo da organização (Shirley, Peters e El-Ansary, 1981) e que podem afetar tanto sua necessidade de eficiência como de legitimidade social (Scott 1992).

**DO:** Foi operacionalizada por meio de análise de conteúdo da lei 5.540/68, regulamentada pelo decreto-lei 464/69, e das leis 9.131/95 e 9.394/96, regulamentadas respectivamente pelos decretos 2.026/96 e 2.306/97, que vieram a suceder à primeira, bem como das portarias, resoluções e pareceres que tratam da educação superior, apresentadas no Quadro 07, com o objetivo de identificar as diferenças existentes na dimensão ambiental político/legal, nos anos observados por esta pesquisa.

- **Posicionamento Estratégico.**

**DC:** Refere-se à consistência de ações de uma organização, relativas à disposição de recursos, de produtos/serviços e mercados em um período de tempo (Whipp, Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Araújo e Easton, 1996; Stabell e Fjeldstad, 1998). O posicionamento estratégico define as preferências da alta administração por certos cursos de ação e resulta da forma como ela percebe o ambiente e a própria organização (Pant e Lachman, 1998). Foi operacionalizado a partir das estratégias: de recursos, de produtos/serviços e de mercado.

*Estratégias de recursos.*

**DC:** Forma como a instituição de ensino vem utilizando seus recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros.

**DO:** As estratégias de recursos foram operacionalizadas mediante a análise das atas dos conselhos superiores e de documentos (vide Anexo 04) ligados as áreas: de recursos humanos, patrimonial e financeira fornecidos pela instituição. Os dados foram confirmados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

*Estratégias de produtos/serviços.*

**DC:** Conjunto de atividades oferecidas pela instituição para a comunidade, na forma de pesquisa, extensão, ensino e serviços.

**DO:** As estratégias de produtos/serviços foram operacionalizadas mediante análise das atas dos conselhos superiores e de documentos (vide Anexo 04) referentes: a criação, alteração e extinção de cursos; a realização de projetos de extensão e assistência a comunidade e a produção de trabalhos científicos e de serviços oferecidos ao setor produtivo. Os dados foram confirmados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

### *Estratégias mercado.*

**DC:** Conjunto de ações destinadas à atração de candidatos e à seleção dos estudantes mais apropriados ao perfil da instituição.

**DO:** As estratégias de mercado foram operacionalizadas mediante análise das atas dos conselhos superiores e de documento (vide Anexo 04) indicativos: 1) dos benefícios oferecidos aos estudantes; 2) da ênfase dada à publicidade; 3) do perfil dos candidatos atraídos; 4) e dos critérios de seleção. Os dados foram confirmados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

- **Esquemas interpretativos:**

**DC:** “Os esquemas interpretativos consistem em um conjunto de idéias, crenças e valores, elaborados pelo sistema cognitivo dos agentes organizacionais, a partir da percepção dos componentes da realidade, que operam como quadros de referência de eventos e comportamentos desencadeados em diversas situações.” (Machado-da-Silva e Fonseca 1994, p. 79). Os esquemas interpretativos foram operacionalizados a partir de seus componentes básicos: valores e crenças.

### *Valores.*

**DC:** Os valores organizacionais consistem no conjunto de convicções compartilhadas pelos membros da organização, relativas aos meios e fins, que são responsáveis por dirigir as interpretações e percepções dos seus integrantes com relação à própria organização e ao ambiente (Enz, 1988).

**DO:** Os valores foram operacionalizados mediante análise de conteúdo de documentos (vide Anexo 04), tais como atas dos conselhos superiores, catálogo da instituição, regimentos, estatutos e avaliações institucionais. Os dados foram consolidados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a alta administração das instituições de ensino superior.



*Crenças.*

**DC:** As crenças atuam como pressupostos subjacentes, compartilhados pelos membros da organização, aceitos como verdadeiros, geralmente não abertos à discussão, e que influenciam a sua forma de perceber e interpretar o ambiente e a própria organização (Schein, 1992).

**DO:** As crenças foram operacionalizadas mediante análise de conteúdo de documentos (vide Anexo 04), tais como atas dos conselhos superiores, catálogo da instituição, regimentos, estatutos e avaliações institucionais. Os dados foram consolidados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a alta administração das instituições de ensino superior. Para efeitos da descrição e análise constantes do capítulo quatro, as expressões crenças e valores são utilizadas indiscriminadamente.

### **3.1.4 Definição de outros termos relevantes.**

- **Estratégia.**

É um conceito, uma abstração, um enraizado modo de perceber o mundo (Ginsberg, 1990), criado nas mentes das partes interessadas, em especial nos administradores, e a qual direciona as intenções, os comportamentos e ações dentro da organização (Mintzberg, 1991), com relação à sua disposição de recursos, de produtos, de serviços e mercados (Araújo e Easton, 1996) e para a obtenção de legitimidade social (Meyer e Rowan, 1977).

- **Dirigentes.**

Integrantes da alta administração e seus assessores diretos, que são responsáveis por determinar as principais ações organizacionais administrativas e estratégicas. Nas universidades e nos centros universitários, o reitor, os pró-reitores, sua assessoria e representantes da mantenedora compõem o corpo de dirigentes.

- **Titulação docente.**

Corresponde à pós-graduação *stricto sensu*, a qual engloba os títulos de mestre e doutor.

- **Regime de trabalho e suas categorias.**

Consiste no número de horas semanais em que o professor se encontra à disposição de uma instituição de ensino superior, seja ministrando aulas, seja dedicando-se a outras atividades, como pesquisa e extensão.

O regime de trabalho divide-se nas seguintes categorias: a) quarenta horas semanais contratadas; b) mais de vinte e menos de quarenta horas semanais contratadas; c) de dez a vinte horas semanais contratadas; d) menos de dez horas semanais contratadas.

- **Regime de trabalho de tempo integral.**

Professores com regime de tempo integral são aqueles com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho para a mesma instituição.

Nas universidades o professor em regime de período integral deve dedicar pelo menos vinte horas semanais a estudos, a pesquisa e aos trabalhos de extensão, planejamento e avaliação, conforme determina o art. 10 do decreto 2.306/97. O mesmo pode ser dito em relação aos centros universitários por analogia, tendo em vista o parecer 738/98 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

- **Mudança organizacional.**

Processo de modificação total ou parcial da estrutura, dos processos ou da cultura de uma organização, ocasionado por alterações internas ou adaptações ao ambiente (Kanter, Stein e Jick, 1992).

- **Instituição de ensino superior.**

Entidades autorizadas pelo Governo Federal a oferecer formação de ensino superior e pós-graduação.

- **Universidades.**

São instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam: 1) pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; 2) pela composição do seu corpo docente (lei 9394/96 art. 52).

- **Centros Universitários.**

São “instituições de ensino superior particulares, que abrangem uma ou mais áreas de conhecimento, e se caracterizam pela excelência de ensino oferecido, comprovada a qualidade do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministério de Estado da Educação para o seu credenciamento”. (Souza 1997, p. 167).

- **Faculdades isoladas e faculdades integradas.**

“Aqueles que mantêm cursos avulsos não reunidos em universidade” (Souza 1997, p. 149). As faculdades integradas, por sua vez, consistem numa reunião de faculdades isoladas, sem constituir universidade ou centro universitário.

### ***3.2 Delimitação e design da pesquisa.***

O estudo ficou restrito às instituições de ensino superior da grande São Paulo. Dentro deste universo, procedeu-se à seleção de três instituições de ensino superior, sendo duas

universidades e um centro universitário. A escolha destas duas modalidades de instituições de ensino superior deu-se pela sua importância e peculiaridade.

As duas universidades selecionadas apresentam particularidades que justificam sua comparação. A Universidade Presbiteriana Mackenzie é enquadrada como entidade confessional, sem fins lucrativos, o que lhe impõe a obrigação de aplicar seus excedentes financeiros na própria instituição, não distribuir lucros sob qualquer título e dedicar 60% de sua receita para pagamento de pessoal, nos termos dos art. 2 do decreto 2.306/97. A Universidade ALFA, pelo contrário, é entidade com fins lucrativos; fica sujeita à legislação mercantil, nos termos do artigo art. 7 do decreto 2.306/97.

Os centros universitários classificam-se numa condição intermediária entre a universidade e as instituições isoladas, com a peculiaridade de congregarem a autonomia universitária para criar e extinguir cursos superiores e vagas com uma vocação primordialmente voltada para o ensino, possuindo assim particularidades que ao serem comparadas com a realidade de universidades, engrandecem esse estudo.

É importante ressaltar que a figura do centro universitário foi criada apenas em 1997, fruto das mudanças ocorridas na política educacional brasileira. Devido à recenticidade dessa nova modalidade de instituição de ensino superior, o Centro Universitário Adventista, selecionado para esse estudo, permanece a maior parte do período estudado como um conjunto de faculdades isoladas unidas por meio de uma mantenedora comum, uma vez que sua transformação em centro universitário só foi oficializada no final de 1999, dois anos após a instituição pleitear essa condição.

### **3.2.1 População e amostragem.**

A população pesquisa é constituída pelos integrantes do nível estratégico de cada uma das organizações, a medida do possível, este trabalho procurou abranger nas entrevistas toda a população considerada.

O reitor e os pró-reitores, ao todo seis pessoas, compõem o nível estratégico da Universidade ALFA; entretanto, para aumentar a confiabilidade dos dados, foi incluído entre os entrevistados um membro do nível tático – diretor de ensino pesquisa e pós-graduação –

uma vez que essa pessoa integra o conselho diretor da entidade mantenedora da Universidade ALFA, o que lhe assegura poder de influência nas decisões estratégicas da Instituição.

Apesar de todos os membros da alta administração terem-se mostrado cooperativos em receber o entrevistador um deles recusou-se a responder a qualquer das perguntas constantes do questionário. Tendo em vista essa recusa, a fita contendo a entrevista desse membro do nível estratégico não apresentou conteúdos que pudessem ser considerados na análise.

Compõem o nível estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie o reitor, o vice reitor, a chancelaria e as assessorias da reitoria, num total de seis pessoas, todos mostraram-se colaborativos em responder às questões da entrevista. Tendo em vista o poder da mantenedora nas decisões estratégicas da instituição, foram incluídos como integrantes do nível estratégico os membros da administração geral do Instituto Presbiteriano Mackenzie, ao todo cinco pessoas. Considerando que o diretor educacional do Instituto Presbiteriano Mackenzie é o responsável pelas escolas de nível básico e médio, mantidas pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, ele foi excluído da amostragem intencional realizada. É importante ressaltar que o diretor de recursos humanos do Instituto Presbiteriano Mackenzie se recusou a colaborar com o trabalho de pesquisa, apesar da insistência do entrevistador; entretanto, tendo em vista alto grau de consistência das entrevistas a ausência desta não compromete a qualidade do trabalho desenvolvido.

Como o Centro Universitário Adventista é instituição de ensino ainda em formação, foram considerados como membros do nível estratégico os ocupantes das diretorias da instituição, num total de cinco pessoas, sendo que todos se mostraram interessados em cooperar com o trabalho. Tendo em vista o poder de influência da igreja Adventista do Sétimo Dia sobre a instituição, efetivado por meio da UCB – União Central Brasileira – foram incluídos como membros do nível estratégico os representantes da mantenedora nos conselhos superiores, ao todo quatro pessoas, sendo que todos colaboram com esse trabalho de pesquisa.

### **3.2.2 Delineamento da pesquisa.**

Este trabalho consiste em pesquisa não experimental: pois não propõe a manipulação de variáveis ou designação aleatória de sujeitos (Kerlinger 1980); observaram-se o

posicionamento estratégico e os esquemas interpretativos do grupo de dirigentes de três instituições de ensino superior; utilizou-se para tanto como método o estudo comparativo de casos. Este método permite obter conhecimento amplo e detalhado das organizações escolhidas (Gil, 1991), através da investigação de fenômenos tais como ocorrem na vida real; utiliza para tanto múltiplas fontes de evidência (Yin, 1981). Os procedimentos empregados são de natureza descritivo-qualitativa.

A perspectiva de estudo é seccional, com avaliação longitudinal, uma vez que se verificou o comportamento das organizações (posicionamento estratégico e esquemas interpretativos), antes e depois da ocorrência de evento predeterminado (mudança na política educacional para o ensino superior).

O nível de análise do estudo é o organizacional, pois aborda aspectos de cada uma das instituições educacionais estudadas, vistas em sua integralidade; as unidades de análise são as instituições de ensino superior.

### **3.2.3 Dados: coleta e tratamento.**

Essa pesquisa utilizou-se de múltiplas fontes de evidências, o que permitiu o uso das técnicas de triangulação, com o objetivo de descrever: o ambiente que cerca as instituições de ensino superior na década de 90, as mudanças no posicionamento estratégico da instituição ocorridas em face das mudanças ambientais, a evolução das crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico ao longo do período abrangido pelo estudo e a relação entre as categorias analíticas estudadas. Para atingir esse objetivo essa pesquisa utilizou-se de dados primários e secundários que, ao serem analisados em conjunto, possibilitaram justificar as conclusões desse estudo.

Antes de serem acessados os dados, foi solicitado, via ofício encaminhado aos reitores das instituições escolhidas, autorização para a realização da pesquisa, bem como a indicação de uma pessoa responsável por intermediar as conversações entre a instituição de ensino e o pesquisador, com o objetivo de facilitar o acesso aos documentos, bem como as pessoas selecionadas para responder à entrevista semi-estruturada.

Os membros do nível estratégico da Universidade ALFA solicitaram como pré-condição para a realização dessa pesquisa que o nome da instituição fosse mantido em sigilo, fato pelo qual nesse trabalho será utilizado o nome fictício ALFA.

a) Fontes secundárias.

Essa pesquisa teve início pela análise dos dados secundários que permitiram ao pesquisador: compor o cenário geral da educação superior na década de 90 (vide Anexo 03), descrever as instituições estudadas, atentando para suas peculiaridades, verificar as principais ações estratégicas por elas realizadas e delimitar as principais crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico das instituições de ensino superior. A partir dessa análise preliminar foi possível elaborar um roteiro de entrevista semi-estruturada (vide Anexo 01), que serviu de base para a obtenção dos dados primários.

A primeira fase desse trabalho ocorreu entre os meses de agosto a novembro e teve por objetivo obter autorização para a realização da pesquisa em três instituições de ensino superior: uma universidade particular, uma universidade confessional e um centro universitário. Devido à dificuldade de acesso às instituições, a idéia inicial de realizar a pesquisa na Cidade de Curitiba foi abandonada. Das três instituições de ensino inicialmente selecionadas a primeira mostrou-se receptiva ao estudo, mas enfatizou que a realização das entrevistas demandariam um longo período, pela falta de disponibilidade de horários dos membros do nível estratégico; a segunda autorizou o estudo mas limitou o acesso a documentos relativos ao período de 1997 a 2000; a terceira instituição não mostrou interesse em participar do estudo.

Tendo em vista essas dificuldades inesperadas que demandaram o trabalho dos meses de agosto a novembro novas instituições de ensino foram selecionadas na cidade de São Paulo e sua região metropolitana. A escolha dessa nova região mostrou-se adequada, porque a grande São Paulo, em termos nacionais, detém o maior número de instituições com as características procuradas por esse estudo. O trabalho de coleta de dados teve início em meados de novembro, quando a Universidade Presbiteriana Mackenzie autorizou a realização do estudo. Alguns dias depois a Universidade ALFA também autorizou a realização da pesquisa. Três centros universitários foram contactados no mês de dezembro. O primeiro deles aceitou participar da pesquisa, mas dificultou o processo de coleta de dados, sendo

assim descartado; o segundo autorizou o trabalho, mas alegou que parte de sua documentação fora perdida em um incêndio e dificultou o acesso aos documentos restantes. Por fim chegou-se ao Centro Universitário Adventista que se mostrou receptivo ao trabalho e facilitou sua realização.

Paralelamente a esse trabalho, foi realizada uma análise minuciosa dos atos normativos que regulamentavam/regulamentam o ensino superior na década de 90.

Passada essa fase de dificuldade inicial, os dados secundários foram coletados entre os meses de novembro de 1999 e fevereiro de 2000, por meio das atas dos conselhos superiores das instituições, publicações gerais emitidas pelos órgãos superiores, catálogo da instituição, folders publicitários, regimento interno, estatuto, plano de carreira docente, relatórios das bibliotecas e outros documentos internos de interesse, como consta do Anexo 04.

É interessante frisar que o pesquisador não teve acesso aos orçamentos anuais das instituições, sendo as informações financeiras obtidas por meio de referências constantes em outros documentos analisados.

Os documentos consultados referiam-se ao período de 1990 à 1999, poucos documentos do ano 2000 foram consultados. Deve ser ressaltado que apenas a Universidade Presbiteriana Mackenzie autorizou que as atas dos conselhos superiores e os documentos internos emitidos pela reitoria, tais como resoluções internas fossem fotocopiados; entretanto, devido ao grande volume formado mais de 3000 páginas, procedeu-se a uma consulta local, com uma pré-análise, em que as partes principais dos documentos foram reproduzidas. As demais instituições permitiram apenas a consulta local dos documentos.

Na Universidade ALFA a análise documental prolongou-se por mais de vinte dias devido à dificuldade do pesquisador para chegar a Mogi das Cruzes; entretanto, como o volume de documentos encontrados não era tão expressivo, em torno de 1000 páginas, não houve maiores problemas para a consulta, sendo que os trechos mais importantes dos documentos foram copiados durante o processo de análise documental.

No Centro Universitário Adventista a análise documental dividiu-se em duas etapas a primeira no Campus São Paulo, com duração de uma semana, na qual o pesquisador permaneceu na instituição utilizando-se das acomodações dos alunos do internato; a segunda



no Campus Engenheiro Coelho, de apenas dois dias, uma vez que poucos documentos relevantes para a pesquisa foram encontrados nesse campus. Nesses dias o pesquisador utilizou-se também das acomodações do internato.

b) Fontes primárias.

Os dados primários foram obtidos por meio de duas fontes: entrevistas semi-estruturadas, aquela que, a partir de um conjunto de questionamentos básicos, permite ao entrevistador no decorrer da entrevista enfatizar pontos, a medida que o informante vai apresentando suas respostas (Triviñus, 1987); e observação não participante, técnica que permite “destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, entre outros) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em uma de suas características” (Triviñus, 1987, p. 153).

O roteiro de entrevista, elaborado com base nos dados secundários, foi submetido a quatro testes, realizados com três reitores e uma vice-reitora de três instituições de ensino diferentes, que não integram essa dissertação, em novembro de 1999.

Após a realização de cada teste prévio foram solicitadas as sugestões dos entrevistados sendo algumas acolhidas e outras não. Com esse procedimento foi possível elaborar o roteiro de entrevista que consta do Anexo 01.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com nove membros do nível estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sete membros do nível estratégico da Universidade ALFA e nove membros do nível estratégico do Centro Universitário Adventista, num total de 25 entrevistas. Todas as entrevistas foram realizada pelo autor no período de dezembro de 1999 a março de 2000, adaptando-se as datas das entrevistas às agendas dos entrevistados.

Todas as entrevistas puderam ser gravadas. Duas das entrevistas não puderam ser aproveitadas na sua integralidade. A primeira da Universidade Presbiteriana Mackenzie, por problemas com o gravador, que apagou trechos da entrevista; a segunda da Universidade ALFA, porque o entrevistado se negou a responder às perguntas do roteiro, mantendo com o entrevistador uma conversa informal de uma hora e trinta minutos.

As entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 1999 a março de 2000. Sete das entrevistas da Universidade Presbiteriana Mackenzie foram realizadas no mês de

dezembro, sendo as duas restantes realizadas no mês de fevereiro. Não houve maiores dificuldades para a realização das entrevistas graças à ajuda do professor Marcel Mendes vice-reitor da universidade, que facilitou o acesso à documentação e aos entrevistados.

Na Universidade ALFA as entrevistas foram realizadas entre dezembro de 1999 e março de 2000. A maior dificuldade encontrada pelo pesquisador foi deslocar-se para a cidade de Mogi das Cruzes, atendendo à agenda dos entrevistados; entretanto esse trabalho foi facilitado pelo chefe de gabinete do reitor e sua equipe; que permitiram que cinco entrevistas fossem realizadas em três dias. Duas entrevistas foram realizadas na cidade de São Paulo em locais predeterminados pelos entrevistados.

As entrevistas do Centro Universitário Adventista foram realizadas em duas etapas nos meses de fevereiro e março de 2000. A primeira realizada no Campus São Paulo num período de três dias previamente agendados, onde o entrevistador permaneceu alojado no internato da instituição. A segunda foi realizada inicialmente na cidade de Artur Nogueira, na sede da União Central Brasileira da Igreja Adventista, para onde o entrevistador se dirigiu de ônibus. Concluída a entrevista, o pesquisador dirigiu-se para o Campus Engenheiro Coelho, completando as entrevistas. A realização das entrevistas só foi possível com o auxílio do Pastor Homero Luiz dos Reis, que ajudou o entrevistador a agendar horários com os entrevistados.

Em todos os casos, foi assegurado aos entrevistados que os dados obtidos seriam utilizados apenas para a realização de trabalhos científicos, sendo resguardada a identidade do entrevistado, de forma que as referências às entrevistas transcritas identificarão apenas a instituição de ensino a que se referem. As entrevistas variaram de 30 minutos a duas horas, atendendo à disponibilidade de tempo do entrevistado; a duração média das entrevistas gira em torno de uma hora.

A fase de transcrição das entrevistas estendeu-se pelos meses de janeiro a abril de 2000, acompanhada na seqüência pela análise de conteúdo dos textos impressos.

Durante o período em que permaneceu nas instituições o pesquisador utilizou-se ainda da técnica de observação não participante, para a obtenção de informações complementares relevantes para o estudo.

Os dados primários obtidos serviram para corroborar e completar as informações relativas: a forma como o nível estratégico percebe o ambiente na década de 90; as ações

estratégicas realizadas pelas instituições; e as crenças e valores compartilhados pelos membros da alta administração.

#### Tratamento dos dados.

A análise dos dados dessa pesquisa é predominantemente descritivo-qualitativa. Os dados secundários, em sua maior parte, foram constituídos a partir das atas de reunião dos conselhos superiores, sendo que a frequência com que as reuniões eram realizadas variava entre as instituições. Outros documentos foram também consultados com o intuito de detalhar as informações gerais descritivas das crenças, valores e estratégias delineadas a partir das atas dos conselhos superiores, como consta do Anexo 04.

A técnica utilizada para a obtenção dos dados secundários foi a análise documental, que pode ser definida como: “uma operação ou um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referência.” (Bardin, 1977, p. 45). A análise documental tem por objetivo representar de forma condensada as informações contidas em documentos, facilitando a compreensão e consulta do seu conteúdo (Bardin, 1977).

A partir dos dados secundários, foi possível a elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturado, destinado a orientar a coleta dos dados primários, que consta do Anexo 01.

Os dados primários, constituídos basicamente de 25 entrevistas, realizadas com membros do nível estratégico das instituições de ensino selecionadas para esse estudo, foram avaliados por meio de análise de conteúdo, com o objetivo de identificar padrões nos discursos do nível estratégico que permitem descrever as categorias analíticas consideradas nesta pesquisa.

Por análise de conteúdo entende-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 1977, p. 43).

A técnica de análise de conteúdo especificamente utilizada nesse trabalho foi a análise temática que “consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e

sua presença, ou frequência de aparição para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

Após a transcrição das entrevistas foi realizada uma leitura preliminar com o objetivo de familiarizar-se com o discurso do nível estratégico. A segunda leitura destinou-se a verificar as crenças e valores compartilhados pelo nível estratégico e a determinar as principais ações estratégicas adotadas por cada uma das instituições. O passo seguinte foi agrupar as partes das entrevistas com conteúdo semelhante, para que fosse retirado o real conteúdo dos textos das entrevistas, desfazendo eventuais dúvidas e contradições existentes no discurso dos membros do nível estratégico. Em seguida as conclusões foram agrupadas com o intuito de responder às perguntas de pesquisa que direcionam este trabalho.

Como forma de complementar e orientar a análise dos dados primários, foram consideradas as informações obtidos por meio da observação não participante.

Com o objetivo de garantir a confiabilidade das análises apresentadas nessa pesquisa foram utilizados como fontes de evidências dados primários e secundários, utilizando-se um processo denominado triangulação, que ajuda a “esclarecer o significado, comprovando a repetição de uma observação ou interpretação” (Stake, 1994 p. 241), aumentando a validade interna dos constructos (Yin, 1987).

A análise dos dados secundários permitiu a construção de quadros resumos, determinando tanto os esquemas interpretativos como o posicionamento estratégico de cada uma das instituições de ensino.

As entrevistas foram direcionadas a partir do roteiro de entrevista que consta do Anexo 01, elaborados com base no quadro geral de análise que consta do Anexo 03 . A análise do conteúdo das entrevistas permitiu detalhar e complementar o quadro preliminarmente elaborado. Essa interrelação entre as fontes de dados configurou o uso da técnica de triangulação.

### ***3.3 Limitações da Pesquisa.***

Com é da natureza de todos os trabalhos científicos, essa dissertação apresenta algumas limitações. A primeira delas ligada à fonte de dados coletados. Os documentos analisados, em especial as atas dos conselhos superiores, são elaborados a partir das decisões tomadas por integrantes das instituições de ensino; entretanto seu texto utiliza uma linguagem

padronizada e dificilmente apresentam referências às justificativas apresentadas por aqueles que se opuseram ao projeto aprovado, ou a pontos que possam depreciar as ações adotadas pelas organizações. Essa característica dos documentos dificulta a avaliação dos esquemas interpretativos dos dirigentes, porque omitem a existência de informações depreciativas sobre o grupo dirigente. Procurou-se superar essa limitação por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com os membros do nível estratégico; entretanto mesmo essa técnica, que aumenta a confiabilidade dos dados, apresenta algumas limitações. Como as entrevistas versam sobre situações históricas, referentes à atuação da instituição de ensino num período de 10 anos, o discurso do entrevistado pode estar sujeito a racionalizações, vieses provenientes do esquecimento e pode mesmo não representar o entendimento do entrevistado no momento da ocorrência dos fatos.

Deve-se ressaltar ainda que alguns dos entrevistados, quatro na Universidade Presbiteriana Mackenzie e três no Centro Universitário Adventista, não atuaram na instituição da qual fazem parte durante todo o período analisado, limitando assim suas avaliações sobre o período anterior ao seu ingresso na organização a impressões pessoais e comentários de outras pessoas. Essa limitação, entretanto, não compromete a análise porque em todos os casos estudados o discurso do nível estratégico mostra-se coerente em suas linhas fundamentais, sendo as diferenças encontradas referentes apenas a avaliações de peculiaridades das instituições.

As impressões obtidas pelo pesquisador, durante a coleta dos dados, também representam uma limitação dessa pesquisa, porque podem dar margem à utilização de vieses pessoais que influenciam a interpretação. A dificuldade de obter documentos financeiros que indicassem o volume e a destinação dos recursos da instituição também representa uma limitação desse estudo.

As limitações desta pesquisa foram amenizadas pelo uso da técnica de triangulação, representada pela utilização de dados primários e secundários, aqueles representados pelas entrevistas semi-estruturadas e observação participante e estes representados pelos documentos da instituição. A utilização de múltiplas fontes de evidência permite ao pesquisador reduzir as falhas de interpretação, pela utilização de “múltiplas percepções para esclarecer os significados, verificando a repetibilidade de uma observação ou interpretação” (Stake, 1994). A utilização dessa técnica aumenta a consistência e validade interna da pesquisa, pois assegura a exatidão dos dados e a adequação das conclusões.

A última limitação dessa pesquisa refere-se ao próprio método utilizado para sua realização, o estudo comparativo de casos, que não permite uma generalização para além do universo abrangidos pelo estudo; entretanto, a partir dos casos estudados e da utilização da técnica de triangulação, é possível pensar na transferência dos resultados para outras instituições de ensino superior que sofrem semelhante pressão da nova política educacional brasileira. A transferibilidade não significa a simples transposição dos resultados obtidos para outras situações, mas a sua acomodação para um novo contexto de aplicação, considerando as suas peculiaridades em comparação ao originalmente analisado, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizado por meio da observação tanto das semelhanças como das diferenças existentes entre os casos (Kincheloe e McLaren, 1996).

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

---

O presente capítulo destina-se a apresentar e analisar os dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente são apresentados os pontos fundamentais da política governamental para a educação na década de noventa, ressaltando-se a grande transformação ocorrida na metade da década. Em seguida é realizada a análise de cada uma das instituições de ensino superior objeto deste estudo, com o fim de identificar, com base nos dados primários e secundários, os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico de cada organização em cada um dos períodos analisados, verificando a relação existente entre as categorias analíticas.

Por fim, é apresentada uma análise geral, que engloba as três organizações estudadas, para verificar as relações entre contexto, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico.

### ***4.1 Aspectos Ambientais: Políticas Educacionais para o Ensino Superior.***

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por expressivo aumento das vagas oferecidas na educação superior<sup>14</sup>, representado principalmente pela criação de escolas isoladas, geralmente voltadas para as áreas de ciências humanas e sociais (Hardy e Fachin 1996). Essa fase é coordenada de forma minuciosa pela lei 5.540/68, que regulamenta a educação superior, revogando as disposições contrárias contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61).

A década de 80 e a primeira metade da década de 90, ao contrário das anteriores, são marcadas por uma política restritiva quanto à criação de instituições de ensino superior, especialmente isoladas. O que ocorre nessa fase é um processo de transformação de faculdades integradas e de federações em universidade, especialmente após 1985, como demonstra o Quadro 04.

---

<sup>14</sup> No período entre 1968 e 1973 houve um aumento de 192% no alunado do ensino superior (de 278.000 para 811.000), já os anos de 1974 a 1978 são marcados por uma redução no ritmo de crescimento com aumento de 52% nas vagas oferecidas.

**Quadro 04: Evolução do número de instituições de ensino superior por natureza.**

Ano	Total Geral	Universidades	Federações e Integradas	Estabelecimentos Isolados
1980	882	65	20	797
1981	876	65	49	762
1982	873	67	51	755
1983	861	67	57	737
1984	847	67	59	721
1985	859	68	59	732
1986	855	76	65	714
1987	853	82	66	705
1988	871	83	67	721
1989	902	93	64	745
1990	918	95	74	749
1991	893	99	85	709
1992	893	106	84	703
1993	873	114	88	671
1994	851	127	87	637
1995	894	135	111	648
1996	922	136	143	643

Fonte: SENSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. INEP, senso educacional brasileiro (<http://www.inep.gov.br/senso/superior.htm>)

**Quadro 05 : Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Brasil**

Ano	Total Geral			Universidades			Faculdades integradas e Centros universitários			Estabelecimentos Isolados		
	N.º	V	C	N.º	V.	C.	N.º	V.	C.	N.º	V.	C.
1995	894	610.355	6.252	135	357.133	3.927	111*	83.291*	681*	648	169.931	1.644
1996	922	634.236	6.644	136	373.565	4.165	143*	96.409*	852*	643	164.262	1.627
1997	900	699.198	6.132	150	443.410	4.063	91	85.474	595	659	170.314	1.474
1998	973	776.031	6.950	153	502.008	4.591	93	101.186	730	727	172.837	1.629
1999												

Fonte: SENSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. INEP, senso educacional brasileiro (<http://www.inep.gov.br/senso/superior.htm>)

\* Dados referentes às federações e faculdades integradas

Esse quadro altera-se, na segunda metade da década de 90, com a ascensão de um novo Ministro da Educação e definição de nova política para a educação superior, marcada por acentuado crescimento do número de vagas oferecidas nesse nível de ensino, especialmente a partir de 1998, como demonstram os Quadros 05 e 06 e pela edição de duas leis: a 9.131/95, que institui o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, e a



9.394/96, que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas leis traçam as linhas fundamentais para a educação superior e abrem espaço para a edição de numerosas normas regulamentadoras.

No Estado de São Paulo o crescimento da educação superior mostra-se também altamente significativo com aumento de 64.183 vagas num período de quatro anos.

**Quadro 06 : Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Estado de São Paulo**

Ano	Total Geral			Universidades			Faculdades integradas e centros universitários			Estabelecimentos Isolados		
	N.º	V	C	N.º	V.	C.	N.º	V.	C.	N.º	V.	C.
1995	312	228.408	1.672	33	121.345	858	41*	37.928*	262*	238	69.135	552
1996	319	242.205	1.771	34	130.300	909	42*	41.246*	300*	243	70.659	562
1997	311	264.394	1.624	35	150.894	843	41	42.732	288	235	70.768	493
1998	322	292.591	1.813	36	176.400	948	39	48.023	342	247	68.168	523
1999												

Fonte: SENSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. INEP, senso educacional brasileiro [ <http://www.inep.gov.br/senso/superior.htm> ]

\* Dados referentes às federações e faculdades integradas

Essa seção dedica-se a comparar as principais leis e decretos que marcaram a educação superior na década de 90, representadas em ordem cronológica no Quadro 07, ressaltando as transformações que podem ter influenciado o posicionamento estratégico das Instituições de Ensino Superior objeto deste estudo.

**Quadro 07 : Dispositivos legais consultados**

LEGISLAÇÃO ANTIGA	LEGISLAÇÃO ATUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei 4.024/61:</b></li> <li>• <b>Lei 5.540/68:</b></li> <li>• <u>Decreto – lei 464/69:</u></li> <li>• <u>Decreto 68.908/71:</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lei 9.131/95</b></li> <li>• <u>Decreto 2.026/96</u></li> <li>• <b>Lei 9.394/96</b></li> <li>• <u>Decreto 2.306/97</u></li> <li>• <u>Portaria 637/97</u></li> <li>• <u>Portaria 639/97</u></li> <li>• <u>Portaria 877/97</u></li> <li>• <u>Portaria 971/97</u></li> <li>• <u>Portaria 2.040/97</u></li> <li>• <u>Portaria 2.041/97</u></li> <li>• <u>Portaria 2.175/97</u></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parecer CES 776/97 do CNE</li> <li>• <u>Portaria 80/98</u></li> <li>• <u>Decreto 2.494/98</u></li> <li>• <u>Decreto 2.561/98</u></li> <li>• Parecer CES 738/98</li> <li>• Resolução 01/99 da CES do CNE</li> <li>• Parecer CP 98/99</li> <li>• Parecer CP 111/99 do CNE</li> <li>• Parecer CES 968/98 do CNE</li> <li>• Parecer PJR/JT 13/99 da CAPES</li> <li>• <u>Portaria 612/2000</u></li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no estudo dos dispositivos legais referentes à educação superior vigentes na década de 90 e relevantes para este estudo.

**Quadro 08 : Comparativo das alterações legislativas**

LEGISLAÇÃO ANTERIOR	LEGISLAÇÃO ATUAL
<b>1) Modalidades de Instituição de Ensino superior.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidades.</li> <li>• Federações e Faculdades Integradas.</li> <li>• Estabelecimentos Isolados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidades (+ Universidades especializadas por área do conhecimento);</li> <li>• Faculdades integradas;</li> <li>• Faculdades (estabelecimentos isolados);</li> <li>• Centros Universitários;</li> <li>• Institutos superiores ou escolas superiores.</li> </ul>
<b>2) Regime jurídico.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituições Públicas.</li> <li>• Instituições Particulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituições Públicas.</li> <li>• Instituições Particulares: <b>Em sentido estrito; Comunitárias; Confessionais; Filantrópicas;</b></li> </ul>
<b>3) Mecanismos de controle governamental sobre as instituições de ensino superior.</b>	
Referentes a cursos e instituições <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorização.</li> <li>• Reconhecimento (uma vez concedido só seria retirado por infringência a regras de forma).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Referentes a cursos:</b> • Autorização; • Reconhecimento (sujeito a <b>reavaliação periódica</b> derivada de processo externo de <b>avaliação da qualidade</b>).</li> <li>• <b>Referente a instituições:</b> • Credenciamento (sujeito a <b>reavaliação periódica</b> derivada de <b>processo externo de avaliação</b>)</li> </ul>
<b>4) Mecanismos de Avaliação da qualidade do ensino e das instituições de ensino superior</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior (Inexistente)</li> <li>• Pós-graduação</li> <li>• Avaliação por curso.</li> </ul>	<b>Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos cursos</li> <li>• Programa Nacional de avaliação de cursos “Provão”.</li> <li>• Visita de comissão de especialistas.</li> <li>• Avaliação das instituições</li> <li>• Visita de comissão externa designada pela SESu.</li> </ul> <b>Pós-graduação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação <b>por programas</b> via CAPES.</li> </ul>
<b>5) Corpo docente</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistência de exigências específicas em relação ao corpo docente.</li> </ul>	<b>Universidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1/3 do composto de mestres e doutores</li> <li>• 1/3 atuando em regime de tempo integral</li> </ul> <b>Demais instituições</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Controles dispersos via Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior.</li> </ul>
<b>6) Modalidades de cursos ou programas de nível superior</b>	
Graduação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pós-graduação</li> <li>• Mestrado e doutorado</li> <li>• Especialização e aperfeiçoamento</li> </ul>	Graduação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pós-graduação</li> <li>• <i>Stricto sensu</i>: Mestrado acadêmico, <b>Mestrado profissional</b>, doutorado.</li> <li>• <i>Lato sensu</i>: especialização e aperfeiçoamento</li> <li>Extensão</li> <li><b>Cursos seqüenciais</b></li> </ul>
<b>7) Atividades de pesquisa</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obrigação de todas as Instituições de ensino (não sujeita a controle)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obrigação das universidades (<b>sujeita a controle via recredenciamento</b>).</li> </ul>
<b>8) Processo de seleção de alunos para os cursos de graduação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestibular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Processo seletivo</b></li> </ul>
<b>9) Transferência de estudantes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apenas para cursos de mesma denominação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoriza <b>transferências para cursos afins</b>.</li> </ul>
<b>10) Autonomia didático pedagógica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restrita pelos currículos mínimos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ampla</b></li> </ul>
<b>11) Modalidades de ensino</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencial; • <b>à distância</b></li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações contidas nos dispositivos legais elencados no Quadro 07.

É importante ressaltar que a alteração na política governamental para a educação superior é estrutural, afetando as modalidades de Instituições de Ensino Superior existente, o processo para sua criação e as exigências para sua manutenção, como demonstra o Quadro 08, que apresenta um resumo das alterações legislativas discutidas nessa seção.

Na legislação anterior, marcada pela lei 5.540/68, as instituições de ensino superior quanto a sua organização, podiam constituir-se como universidades, como estabelecimento isolados de ensino, ou como federações, ou seja, uma congregação de estabelecimentos isolados de mesma localidade ou de localidades próximas, unidos sob a regência de uma administração superior<sup>15</sup>, assumindo a forma de autarquias de regime especial ou de fundações de direito público, quando oficiais, e a forma de fundações ou associações, quando particulares<sup>16</sup>.

As universidades, principal modalidade de instituição de ensino superior, nessa fase tinham como características abranger várias áreas do conhecimento<sup>17</sup>.

A nova legislação altera esse quadro, permitindo a criação de universidades especializadas por campo de saber<sup>18</sup> e criando duas novas modalidades de Instituições de Ensino Superior<sup>19</sup>, os institutos superiores ou escolas superiores e os centros universitários. Aqueles são instituições de ensino superior voltadas para o oferecimento de cursos de licenciatura destinados à formação de docentes para a educação básica<sup>20</sup>.

Os centros universitários, por sua vez, apesar de serem uma das grandes novidades trazida pela nova legislação, não estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); sua criação e a definição de suas características advêm do decreto 2.306/97. Essa nova modalidade de instituição de ensino superior, que surge a partir da transformação de instituições de ensino já existentes, agrega prerrogativas semelhantes à universidade no que concerne à autonomia para criar cursos e programas de educação superior e remanejar vagas.

---

<sup>15</sup> Disposições contidas nos artigos 2º e 8º da lei 5.540/68 e no artigo 67 da lei 4.024/61.

<sup>16</sup> Disposições contidas no artigo 4º da lei 5.540/69.

<sup>17</sup> Para maiores informações sobre as características de uma universidade na legislação antiga consultar artigo 11 da lei 5.540/68.

<sup>18</sup> Ver parágrafo único do art. 52 da lei 9394/96 e parágrafo único do art. 9º. do decreto 2306/97.

<sup>19</sup> Nos termos do artigo 8º do decreto 2306/97 as instituições de ensino quanto a organização acadêmica classificam-se em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

<sup>20</sup> Para informações complementares consultar artigos 62, 63 e 63 da lei 9.394/96 e o parecer CP 115/99 do Conselho Nacional de Educação.

Como a sua função é oferecer excelência no ensino, não é de sua natureza a realização de atividades de pesquisa, afora a iniciação científica que deve ser oferecida aos alunos<sup>21</sup>.

Vale lembrar que os cursos de graduação em direito, psicologia, medicina e odontologia necessitam de autorização especial para sua abertura nos termos dos artigos 16 e 17 do decreto 2.306/97.

É interessante frisar que a reforma legislativa não alterou a autonomia universitária, uma vez que o art. 3º. da lei 5540/68 e o art. 53 da lei 9394/96 apresentam conteúdo semelhante.

A criação dos Centros universitários que combinam a autonomia universitária, para criar cursos e remanejar vagas, com critérios mais brandos para sua criação<sup>22</sup>, indica a tendência do legislador por facilitar a ampliação das vagas e a abertura de cursos na educação superior, como ficou demonstrado no Quadro 06.

Quanto à natureza jurídica, pela nova legislação, as instituições classificam-se em públicas e privadas<sup>23</sup>, sendo estas enquadradas em quatro categorias<sup>24</sup>: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sendo que as três últimas categorias não podem ter finalidade lucrativa<sup>25</sup>. A classificação da instituição particular em uma dessas quatro categorias depende do regime jurídico das pessoas físicas ou jurídicas que as administram<sup>26</sup> e estão sujeitas às conseqüências do regime adotado<sup>27</sup>.

Esse novo posicionamento governamental obriga as instituições de ensino particulares a optarem de forma explícita por um regime jurídico e por todas as conseqüências legais dele advindas. Com essa atitude o governo retira os privilégios fiscais das instituições de ensino particulares em sentido estrito e diminui as isenções fiscais das instituições comunitárias confessionais e filantrópicas.

A fundamental diferença entre o crescimento da educação superior nas décadas de 60 e 70 e o da segunda metade da década de 90 é o surgimento de um processo externo de

---

<sup>21</sup> Para informações complementares sobre a natureza dos centros universitários consultar o artigo 12 do decreto 2.306/97, artigo 1º da portaria 2.041/97 e o parecer CES 738/98 do Conselho Nacional de Educação.

<sup>22</sup> Os centros universitários diferem das universidades para efeitos de credenciamento e reconhecimentos em dois pontos básicos: Primeiro não precisam demonstrar a existência de atividades de pesquisa consolidadas e permanentes; segundo não há um percentual preestabelecido em lei de docentes titulados e em regime de tempo integral (para maiores detalhes comparar as portarias 637/97, 639/97, 2.040/97 e 2041/97).

<sup>23</sup> Disposição contida no artigo 19 da lei 9.394/96 e no artigo 5º. do decreto 2.306/97.

<sup>24</sup> Para informações complementares ver artigo 20 da lei 9394/96.

<sup>25</sup> Disposição prevista no artigo 3º do decreto 2.306/97.

<sup>26</sup> Disposição prevista nos artigos 6º. e 7º. do decreto 2306/97.

<sup>27</sup> Para informações complementares ver artigos 2º e 4º do decreto 2306/97.

avaliação coordenado pelo Ministério da educação, destinado a avaliar a qualidade dos cursos e das instituições de ensino criadas.

Sob a égide da legislação anterior, para que uma instituição isolada de ensino fosse criada era necessária uma autorização derivada de um parecer prévio do Conselho Federal de Educação; já uma universidade poderia ser criadas diretamente por meio de autorização, ou pela reunião de estabelecimentos isolados, processo denominado reconhecimento, ambos expedidos com base em parecer prévio do Conselho Nacional de Educação<sup>28</sup>.

As instituições criadas pela via da autorização estavam ainda sujeitas a um controle a posteriori a ser realizado após um período mínimo de dois anos, denominado processo de reconhecimento<sup>29</sup>. Superado esse procedimento a instituição estava ainda sujeita a verificações periódicas e à renovação periódica do seu reconhecimento<sup>30</sup>; entretanto a suspensão do funcionamento da instituição isolada, ou da autonomia das universidades poderia ocorrer apenas por infringência da legislação ou de preceito estatutário<sup>31</sup>. Como a Legislação não previa a existência de processo regular de avaliação da qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino superior, esse critério não poderia ser considerado para efeito da aplicação de sanções, fazendo do reconhecimento um título concedido *in aeternum*.

Com o advento da reforma legislativa o controle por parte do poder público sobre as instituições de ensino superior passa a ser operacionalizado por três mecanismos: a autorização e reconhecimento dos cursos de graduação e o credenciamento das instituições de ensino superior. A autorização, processo que permite a uma instituição implantar um curso superior, que no regime anterior tinha validade indeterminada, pelo novo regime expira no prazo de 12 meses caso o curso não venha a ser implantado<sup>32</sup>.

A diferença fundamental desse sistema em relação ao anteriormente adotado é que tanto o reconhecimento e sua renovação periódica<sup>33</sup>, como o credenciamento das instituições de ensino superior estão sujeitos ao desempenho obtido em um processo externo

---

<sup>28</sup> Disposição prevista nos artigos 7º e 47 da lei 5540/68.

<sup>29</sup> Disposição prevista letra “b” do artigo 9º. da lei 4024/61.

<sup>30</sup> Disposição prevista no artigo 49 da lei 5540 e no § 2º. do artigo 2º. do decreto lei 464/69.

<sup>31</sup> Disposição prevista no artigo 48 da lei 5540/68.

<sup>32</sup> Para detalhes ver artigo 15 do decreto 2.306/97.

<sup>33</sup> Para maiores detalhes sobre os procedimentos para reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação consultar a portaria 877/97 do MEC que regula a matéria.

de avaliação coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação<sup>34</sup>.

Resultados insatisfatórios no processo de avaliação, caso as deficiências levantadas pela avaliação não sejam sanadas, podem trazer como consequência a desativação de cursos e habilitações, a intervenção na instituição e até mesmo a suspensão temporária da autonomia da universidade ou descredenciamento da instituição<sup>35</sup>.

O processo de avaliação foi instituído pela lei 9.131/95. Esta lei por meio do seu art. 5º extingue o Conselho Federal de Educação e criar o Conselho Nacional de Educação, dividido em duas câmaras a de educação básica e a de educação superior<sup>36</sup>, conferindo a esta (câmara de educação superior) a competência para analisar o resultado da avaliação realizada pelo Ministério da Educação sobre as instituições de ensino superior<sup>37</sup>. Com base nesta competência, a lei 9131/95 traça em linhas gerais o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior<sup>38</sup>, que abrange tanto as instituições de ensino públicas como particulares<sup>39</sup>.

A avaliação é ampla e abrange procedimentos ligados ao desempenho global do ensino superior, ao desempenho individual da instituição e à avaliação dos cursos de graduação e dos programas de mestrado e doutorado<sup>40</sup>. Dentre os indicadores de desempenho global do ensino superior pode-se destacar a taxa de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso, índice de qualificação docente, relação média alunos por docente, tamanho médio das turmas, dentre outros<sup>41</sup>.

A avaliação dos cursos de graduação utiliza-se de dois procedimentos: da visita de uma comissão de especialistas estabelecida no art.5º do decreto 2026/96 e do exame nacional de cursos, vulgarmente denominado de provão criado com base nos §§ 1º. - 7º. do art. 3º. da lei 9131/95. A avaliação dos cursos a cada ano amplia seu âmbito de atuação como consta da lista apresentada do Anexo 02. Essa avaliação leva em consideração as condições dos cursos

---

<sup>34</sup> Disposição contida na Letra “e” do § 2º. do art. 9º da lei 4024/61 com redação dada pelo art. 1º. da lei 9131/95, caput do art. 46 da lei 9394/96 e art. 14 do decreto 2306/97.

<sup>35</sup> Para detalhes ver § 4º. do art. 9º. da lei 4024/61 com redação dada pelo art. 1º. da lei 9131/95; §§ 1º. e 2º. do art. 46 da lei 9394/96; art. 13 e art. 14 e seus parágrafos do decreto 2306/97.

<sup>36</sup> Para detalhes consultar o § 1º. do art. 6º. e art. 7º da lei 4024/61 com redação do pelo art. 1º. da lei 9131/95.

<sup>37</sup> Disposição contida na letra “e” do § 2º. do art. 9º. da lei 4024/61 com a redação dada pelo art. 1º. da lei 9131/95.

<sup>38</sup> Para detalhes ver art. 3º. da lei 9131/95.

<sup>39</sup> Ver art. 7º. II, 9º. IX e 10 IV da lei 9394/96.

<sup>40</sup> Disposição contida no artigo 1º. 2026/96.

<sup>41</sup> Para detalhes ver art. 3º. e seus incisos do decreto 2026/96.

quanto à organização didático-pedagógica, instalações físicas, qualificação docente e bibliotecas<sup>42</sup>.

A avaliação individual das instituições é feita por uma comissão externa designada pela SESu, abrangendo aspectos de administração geral e acadêmica, de integração social e de produção científica, cultural e tecnológica<sup>43</sup>.

Essas novas exigências por certo afetam as instituições de ensino superior, pois exigem que as instalações físicas gerais e especiais (salas de aula, laboratórios, oficinas, dentre outras), as bibliotecas, o corpo docente e a organização didático-pedagógica dos cursos oferecidos obedeça a critérios estabelecidos por um avaliador externo.

A nova política educacional brasileira para a educação superior influencia também a composição do corpo docente das instituições de ensino superior. A legislação anterior tratava da titulação docente, em nível de mestrado e doutorado, e do regime de trabalho dos professores apenas de forma superficial<sup>44</sup>, sem exigir ações específicas das instituições quanto aos seus professores. A nova legislação por outro lado é muito cuidadosa ao tratar do corpo docente, especialmente da universidade, que tem agora como uma de suas características ser composto por um terço de professores mestres e/ou doutores e um terço dos seus docentes atuando em regime de tempo integral<sup>45</sup>. Quanto às universidades já implantadas, a legislação concede um prazo de oito anos, para que se vão adequando a essas novas exigências<sup>46</sup>.

Os centros universitários pela sua própria definição devem possuir um corpo docente qualificado e atuando em regime de trabalho adequado<sup>47</sup>, apesar de não haver ainda parâmetros preestabelecidos para a caracterização desses conceitos.

A preocupação com a qualidade do corpo docente estende-se ainda ao Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, previsto no art. 4º. da lei 9131/95, afetando

---

<sup>42</sup> Ver caput e incisos do art. 6º do decreto 2.026/96.

<sup>43</sup> Para detalhes ver art. 4º. e seus incisos do decreto 2.026/96.

<sup>44</sup> Maiores informações consultar art. 34, 35 da lei 5.540/68 e artigo 36 da lei 5.540/68 com redação dada pelo decreto 464/69.

<sup>45</sup> Disposição contida nos incisos II e III do artigo 52 da lei 9.394/96. É importante ressaltar também que o artigo 19 do decreto 2.306/97 conceitua período integral como a “prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nela reservando o tempo de pelo menos 20 horas semanais, destinadas a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”.

<sup>46</sup> Disposição contida no § 2º do artigo 88 da lei 9.394/96 e no artigo 19 do decreto 2.306/97.

<sup>47</sup> Disposição contida no inciso III do artigo 1º da portaria 2.041/97 e nos incisos II e III do artigo 3º da portaria 639/97.

todas as instituições de ensino superior. Este programa contempla, entre os indicadores de desempenho global da educação superior o índice de qualificação do corpo docente<sup>48</sup>.

A avaliação dos cursos de graduação e a análise das condições de oferta das instituições de ensino superior do mesmo modo consideram entre os seus critérios a qualificação do corpo docente e a produtividade deste corpo docente<sup>49</sup>. O relatório do exame nacional de cursos também conceitua as instituições de ensino superior nos critérios de titulação e regime de trabalho do corpo docente, a partir das informações enviadas pelas instituições de ensino superior, utilizando-se dos parâmetros apresentados no Anexo 02.

A legislação oferece benefícios às instituições de ensino que obtiverem resultados satisfatórios no processo de avaliação: a permissão para que as universidades, credenciadas após 01/12/96 e as demais após o seu recredenciamento, e os centros universitários, credenciados após 31/12/98 e os demais após o seu recredenciamento, que obtiverem conceito “A” ou “B” na maioria dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação, previstos no decreto 2.026/96, em dois anos consecutivos, ficam autorizados a abrir cursos de graduação fora de sua respectiva sede, desde que na mesma unidade da federação, sem necessidade de prévia consulta ao MEC<sup>50</sup>; a permissão para que a instituição de ensino superior que obtenha conceito “A” no Exame Nacional de Cursos por dois anos consecutivos abrir os mesmos cursos em até três municípios distintos da sua sede, na mesma unidade da federação, sem necessidade de prévia autorização do MEC<sup>51</sup> e a permissão para que a instituição que obtenha por dois anos consecutivos resultados “A” ou “B” no Exame Nacional de Cursos expanda suas vagas, nesses cursos, sem necessidade de autorização prévia do MEC<sup>52</sup>. É necessário frisar que esses benefícios não se estendem para os cursos de direito, medicina, odontologia e psicologia<sup>53</sup>.

Os cursos de mestrado e doutorado já eram objeto de avaliação por parte do poder público por meio de critérios específicos<sup>54</sup>, prática que foi mantida e aprimorada pela nova legislação que atribui à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, essa responsabilidade por meio do artigo 7º do decreto 2.026/96, com a

---

<sup>48</sup> Disposição contida no inciso V do art. 3º do decreto 2.026/96.

<sup>49</sup> Disposições contida no inciso IV do art. 6º. e no inciso IV do artigo 4º do decreto 2.026/96.

<sup>50</sup> Previsão contida nos artigos 1º e 2º da portaria 2.175/97.

<sup>51</sup> Previsão contida no artigo 3º da portaria 2.175/97.

<sup>52</sup> Previsão contida no artigo 4º da portaria 2.175/97.

<sup>53</sup> Ver artigo 5º da portaria 2.175/97.

<sup>54</sup> Ver artigo 24 da lei 5.540/68.



peculiaridade de que avaliação agora é feita por programa, podendo abranger vários cursos em uma única nota.

O credenciamento dos cursos de pós-graduação perante a CAPES no novo contexto legislativo ganha grande importância, uma vez que o título de mestrado e/ou doutorado atribuído ao docente, ao que tudo indica, só terá valor para efeitos das avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, se advier de um programa regularmente credenciado, com resultado satisfatório na avaliação da CAPES, como demonstra a portaria ME 132/99 e o parecer PJR/JT 13/99 expedido pela CAPES, fundamentadas no artigo 48 da LDB.

A novidade trazida pela nova legislação na área da pós-graduação *stricto sensu* foi a criação do mestrado profissional ao lado do tradicional mestrado acadêmico. A diferença fundamental entre os dois programas é que o mestrado profissionalizante articula o ensino com a aplicação prática profissional, nos termos do artigo 2º da portaria 80/98.

A pesquisa também foi outro ponto abrangido pela reforma legislativa. A legislação anterior considerava o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis a serem realizadas por todas as instituições de ensino superior<sup>55</sup>; entretanto não havia instrumentos que permitissem ao poder público verificar a efetividade das atividades de pesquisa realizada principalmente pelas universidades.

A nova legislação, atenta a esse problema, confere às universidades a responsabilidade pela realização da pesquisa científica<sup>56</sup>, e fixa regras dirigidas a garantir a efetividade dessa atividade, tais como a exigência de atividade efetiva de pesquisa em no mínimo três áreas, garantida por uma infra-estrutura adequada e financiada por um fundo com recursos equivalentes a dois por cento do orçamento operativo da instituição e a efetiva implantação da pós-graduação<sup>57</sup>.

A não realização da atividade de pesquisa nos moldes anteriormente descritos pode resultar na transformação da universidade em centro universitário, no momento da realização do recredenciamento, como faculta a portaria 2.041/97.

Outras alterações devem também ser comentadas. A primeira afeta o processo de ingresso dos alunos nos cursos de graduação. A legislação anterior determinava que a seleção

---

<sup>55</sup> Disposição contida nos artigos 1º e 2º do decreto 5.540/68.

<sup>56</sup> Interpretação do inciso I do artigo 52 da lei 9.394/96.

<sup>57</sup> Essas exigências constam do artigo 3º da portaria, 637/97 que dispõe sobre o credenciamento das universidades.

dos alunos para os cursos superiores deveria ocorrer por meio da realização do concurso vestibular, modalidade de prova que tinha todos os seus parâmetros previstos em lei, incluindo os conteúdos a serem ministrados<sup>58</sup>. A nova legislação acaba com a obrigatoriedade do concurso vestibular, instituindo o processo seletivo<sup>59</sup>, que possibilita às instituições de ensino desenvolver novos métodos de seleção e admissão que, garantindo a igualdade de oportunidade de acesso dos estudantes, melhor atendam às especificidades da instituição.

É importante ressaltar que o processo seletivo das universidades deve considerar dos efeitos critérios selecionados sobre a orientação do ensino médio, nos termos do artigo 51 da LDB<sup>60</sup>.

A lei 9394/96 acaba com esta obrigatoriedade, dando margem a que as instituições de ensino superior utilizem diferentes procedimentos, à sua escolha, para selecionar os candidatos às vagas oferecidas em seus cursos<sup>61</sup>.

Como contrapartida para essa liberdade, a lei exige que as instituições de ensino superior divulguem com antecedência os critérios a serem utilizados na seleção dos estudantes bem como diversas informações que orientam a escolha do aluno, tais como a qualificação dos seus docentes, a descrição dos recursos materiais postos à disposição do aluno, os encargos financeiros a serem assumidos, dentre outros<sup>62</sup>. Essa medida permite que a comunidade tome conhecimento do que lhe é oferecido, abrindo espaço para críticas e para um controle social das instituições de ensino superior.

A segunda afeta o processo de transferência de alunos. A legislação anterior admitia apenas a transferência entre cursos idênticos e de mesma denominação<sup>63</sup>; já a nova legislação permite a transferência entre cursos afins, ou seja da mesma área, nos termos do artigo 49 da lei 9394/96. Essa mudança abre o leque de possibilidade de transferência de aluno tanto dentro de uma mesma instituição como para instituições concorrentes.

A terceira afeta a liberdade das instituições de ensino para organizarem suas atividades de ensino ou autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino superior. A legislação anterior fixava o conteúdo dos currículos dos cursos de graduação através dos currículos

---

<sup>58</sup> Para maiores detalhes consultar letra “a” do artigo 17 e artigo 21 da lei 5.540/68 e a totalidade das disposições do decreto 6.8908/71.

<sup>59</sup> Ver inciso II do artigo 44 da lei 9.394/96.

<sup>60</sup> Para informações complementares sobre o processo seletivo consultar o parecer CP 98/99 do CNE.

<sup>61</sup> Ver inciso II do art. 44 da lei 9394/96.

<sup>62</sup> Disposições constantes do § 1º. do artigo 47 da lei 9.394/96, dos §§ 1º e 2º do artigo 18 do decreto 2.306/97 e da portaria 971/97.

mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de educação<sup>64</sup> que, pela sua rigidez e detalhamento, reduziam a liberdade das instituições de ensino para organizar as suas atividades de ensino. Essa política restritiva muda completamente com a extinção dos currículos mínimos e a abertura para que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem a sua proposta pedagógica<sup>65</sup>, assegurando maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, dirigidas por diretrizes curriculares amplas a serem fixadas pelo CNE.<sup>66</sup>

A quarta afeta as modalidades de cursos e programas abrangidos pela educação superior. A lei 5.540 no seu artigo 17 previa quatro modalidades de cursos de nível superior: cursos de graduação, cursos de pós-graduação: mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e cursos extensão. A nova LDB no artigo 44 agrega sob a denominação cursos de pós-graduação os programas de mestrado, doutorado e os cursos de especialização e aperfeiçoamento, e cria uma nova modalidade os cursos seqüenciais.

Essa nova modalidade de curso de nível superior foi recentemente regulamentada pela resolução 01/99 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de educação que prevê, no seu artigo 3º, duas modalidades de cursos seqüenciais: cursos superiores de formação específica, que conduzem a diploma, e cursos superiores de complementação de estudos que conduzem a certificado, sendo que somente a primeira modalidade está sujeita a autorização e reconhecimento, ressalvada a autonomia das universidades e centros universitários<sup>67</sup>, nos termos da portaria 612/2000 do MEC; a segunda entretanto deve estar vinculada a um ou mais cursos de graduação reconhecidos, que contenham disciplinas afins àquela que comporá o curso seqüencial (Parecer CES 968/98).

Os cursos superiores de formação específica, dividem-se em duas modalidades: a primeira, com destinação coletiva, derivada de proposta curricular da instituição; a segunda, com destinação individual, origina-se da proposta oferecida pelo aluno, tendo por base a divulgação por parte da instituição da disponibilidade de vagas em disciplinas oferecidas nos seus cursos de graduação reconhecidos, obedecidos os requisitos do artigo 7º da resolução 01/99 da CES do CNE.

---

<sup>63</sup> Interpretação do art. 100 da lei 4024/61.

<sup>64</sup> Disposição prevista no art. 26 da lei 5.540/68.

<sup>65</sup> Disposição prevista no inciso I do artigo 12 da lei 9.394/96.

<sup>66</sup> Para maiores detalhes sobre diretrizes curriculares ver parecer CES 776/97 do CNE.

<sup>67</sup> Ver artigos 5º e 6º da resolução 01/99 da CES do CNE.

Os cursos seqüenciais não se confundem com os de graduação porque estes requerem uma formação acadêmica ou profissionalizante mais longa e densa que os seqüenciais; entretanto a compatibilidade existente entre essas duas modalidades de cursos de nível superior permite que, nos termos dos artigos 11 e 12 da resolução 01/99 da CES do CNE, as disciplinas compatíveis cursadas em um curso seqüencial possam ser utilizados para efeito de aproveitamento de estudos, na obtenção de diploma de graduação, ou ainda que cursos de graduação reconhecidos e não completados pelo aluno possam dar margem a certificado de curso superior de complementação de estudos a critério da instituição<sup>68</sup>.

A quinta alteração que deve ser mencionada está ligada à necessidade de presença física do professor e do aluno na sala de aula, enquanto a legislação anterior era taxativa quanto à necessidade da freqüência de professores e alunos à sala de aula, a nova legislação abre uma brecha para implantação de programas de educação a distância<sup>69</sup>.

Os cursos de graduação oferecidos nessa modalidade de ensino devem seguir as regras estabelecidas pelos decretos 2494/98 e 2.561/98, das quais se destaca a necessidade de credenciamento específico da instituição de ensino válido por um período de 5 anos e sujeito à avaliação por meio de critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto<sup>70</sup>, não havendo diferença nos diplomas expedidos em cursos presenciais ou a distância<sup>71</sup>. É importante ressaltar que as avaliações a serem realizadas nessa modalidade de curso devem ser presenciais<sup>72</sup>.

Essa nova modalidade de ensino permite que as instituições superior ampliem sua área de abrangência, oferecendo cursos de pós-graduação ou mesmo de graduação, veiculados por meio dos mais diversos meios de comunicação.

Descritas às principais transformações ambientais ocorridas no período abrangido por esse estudo, as seções seguintes destinam-se a estudar os reflexos desse novo ambiente sobre

---

<sup>68</sup> Informações complementares sobre a origem e as características dos cursos seqüenciais podem ser obtidas no Parecer CES 968/98 do CNE.

<sup>69</sup> Ver § 3º do art. 47 e art. 80 da lei 9.394/96.

<sup>70</sup> Disposição contida no artigo 2º e seus parágrafos do decreto 2.494/98.

<sup>71</sup> Disposição contida nos artigos 4º e 5º do decreto 2.494/98.

<sup>72</sup> Disposição contida no artigo 7º do decreto 2.494/98.

os esquemas interpretativos e o posicionamento estratégico das instituições objeto deste estudo.

#### ***4.2 Caso 01 : A Universidade Presbiteriana Mackenzie.***

Essa seção dedica-se a apresentar um breve histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, delimitar os esquemas interpretativos do nível estratégico e o posicionamento estratégico adotado pela instituição nos períodos definidos para esse estudo.

##### **4.2.1 Caracterização da Universidade Presbiteriana Mackenzie.**

O Instituto Mackenzie surge a partir da Escola Americana fundada, em São Paulo capital, por um casal de presbiterianos norte-americanos: o Reverendo George W. Chamberlain e a Senhora Mary Annesley Chamberlain em 1870, com apenas 03 alunos e uma proposta pedagógica revolucionária, que abrangia a formação de classes mistas, a prática de atividade esportiva, a abolição dos castigos físicos e a introdução da experimentação (Catálogo, 1999).

A pequena escola cresceu e em 1895 passa a denominar-se Mackenzie College em homenagem ao Dr. John Theron Mackenzie. Em 1896 começa a funcionar o seu primeiro curso superior a escola de engenharia nesta época vinculado a universidade do Estado de Nova York, por problemas políticos e da legislação da época, situação que permaneceu até 1927. Em 1940 a denominação “Mackenzie College” é substituída por “Instituto Mackenzie” (Catálogo, 1999).

A instituição não pára de crescer e em 1947 são instaladas as faculdades de arquitetura, que já existia desde 1917 como parte da escola de engenharia, e a de filosofia, ciências e letras. Em 1952 agrega-se a estas à faculdade de Ciências Econômicas. Por fim no dia 07 de fevereiro de 1952 foi reconhecida por meio do decreto n.º. 30.511 a Universidade Mackenzie, vinculada ao Instituto Mackenzie sua entidade mantenedora (Catálogo, 1999).

Apesar de enraizado no Brasil, o Instituto Mackenzie era uma instituição fortemente influenciada pela sua origem norte-americana, tanto que o seu processo de nacionalização se concretiza apenas em 1961, quando o Mackenzie é transferido por doação a Igreja Presbiteriana do Brasil (Catálogo, 1999).

O Instituto Mackenzie aos poucos expande sua área de atuação para fora do centro de São Paulo com a abertura de duas novas unidades de ensino básico e médio: a primeira criada em 1980 com a denominação Tamboré localizada em Barueri na grande São Paulo, com área de 750 mil metros quadrados, e a segunda instalada em 1996 sob a denominação de Unidade Brasília numa área de 65 mil metros quadrados, no Distrito Federal (Catálogo, 1999 Mackenzie, 1997).

O caráter confessional da instituição foi enaltecido através da alteração das denominações tanto do Instituto Mackenzie em 1996, como da Universidade Mackenzie em 1998, para respectivamente Instituto Presbiteriano Mackenzie e Universidade Presbiteriana Mackenzie, pondo à mostra os vínculos da instituição com a Igreja Presbiteriana (Catálogo, 1999).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie está hoje instalada em um campus universitário localizado na rua Itambé, 45 no bairro de Higienópolis um dos mais nobres de São Paulo com uma área de 65.000 m<sup>2</sup>, com aproximadamente 850 docentes que atuam em 28 cursos e/ou habilitações em nível de graduação, sete cursos de mestrado, além de vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, que atendem a um corpo discente de aproximadamente 25.000 alunos. A instituição conta ainda com aproximadamente 1000 funcionários que atendem o Instituto Presbiteriano Mackenzie da pré-escola a pós-graduação.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie conta também como Centro de Rádio-Astronomia e Aplicações Espaciais (CRAAE), localizado em Atibaia São Paulo e com uma extensão implantada em 1988 no Campus Tamboré que contempla os cursos de administração de empresas, administração com ênfase em comércio exterior e educação física.

#### **4.2.2 Delimitação dos períodos estudados.**

A Universidade Presbiteriana Mackenzie<sup>73</sup> na década de 90 atravessa uma fase de acentuadas transformações que permitem distinguir três períodos. O primeiro abrangendo do início dessa década até o final de 1995.

O segundo representa uma fase de transição, que se inicia no final de 1995, com o estudo no âmbito dos conselhos superiores da universidade das novas tendências da política

---

<sup>73</sup> Apesar de a denominação Universidade Presbiteriana Mackenzie ter sido adotada a partir de 1998, para assegurar a clareza do texto, o nome Universidade Presbiteriana Mackenzie será utilizada para identificar a instituição de ensino em questão, em todo o período analisado por esse estudo.

educacional brasileira, passa, no ano de 1996, pela substituição dos integrantes da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie<sup>74</sup> por profissionais oriundos de instituições não educacionais e vai atingir o seu ápice em meados de 1997 com a eleição de um novo Reitor, quebrando uma regência que se estendia por quatro mandatos (12 anos). Assim, a partir de meados de 1997, inicia-se uma nova fase na instituição que engloba o restante do período estudado.

Tendo em mente os dois períodos distintos que marcam o início e o final da década de 90, separados por uma fase de transição, é possível verificar uma mudança no quadro de crenças e valores do corpo dirigente, decorrente de uma transformação que abrange tanto a política educacional do Governo, que se insere como fator orientador do processo de mudanças, como a necessidade de a instituição redefinir os seus rumos refletida na escolha de um novo corpo administrativo. Esses dois fatores combinam-se para enriquecer de detalhes as análises realizadas nesse trabalho.

#### **4.2.3 Esquemas Interpretativos:**

Os tópicos apresentados na seqüência delimitam o conjunto de valores e crenças compartilhados pelo grupo dirigente nos dois períodos que marcam o início e o fim da década de 90. São ainda feitas explanações, que justifiquem diferenças nos esquemas interpretativos nos períodos considerados, à medida que essas forem sendo expressas. O Quadro 09 resume os esquemas interpretativos do nível estratégico nos períodos abrangidos pelo estudo.

##### *4.2.3.1 Período de 1990 a 1995: o passado na linha de frente.*

Os primeiros cinco anos da década de 90 representam o final de uma época de estabilidade na educação superior, que teve início no final da década de 70, foi marcada pela condução firme da LDB e por uma política restritiva no que concerne à expansão do ensino superior, afora a criação de universidades.

---

<sup>74</sup> Apesar de a denominação Instituto Presbiteriano Mackenzie ter sido adotada a partir de 1998, para assegurar a clareza do texto, a denominação Presbiteriana Mackenzie será utilizada para identificar a instituição de ensino em questão, em todo o período analisado por esse estudo.

**Quadro 09 : Esquemas Interpretativos – Universidade Presbiteriana Mackenzie.**

<b>Crenças e Valores predominantes nos Esquemas Interpretativos.</b>	
<b>Período de 1990 a 1995.</b>	<b>Período de 1997 a 2000.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição;</li> <li>• Conservadorismo;</li> <li>• Qualidade do Ensino;</li> <li>• Educação Voltada para Prática;</li> <li>• Preocupação financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição;</li> <li>• Preservação;</li> <li>• Renovação;</li> <li>• Participação;</li> <li>• Qualidade do Ensino;</li> <li>• Capacitação Docente;</li> <li>• Envolvimento com a Igreja;</li> <li>• Educação Voltada para a Prática;</li> <li>• Preocupação Financeira.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

São Paulo, capital econômica do país, nesta época é dominada por poucas universidades que se mantêm pela força da tradição. É neste contexto que se insere a Mackenzie, uma universidade que surge na década de 50, vocacionada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

O sucesso da Universidade Presbiteriana Mackenzie, combinado com a estabilidade na política educacional, permite identificar claramente um conjunto de crenças e valores cristalizados ao longo de tempo e que atuam como referencial norteador das atividades do nível estratégico da instituição durante a primeira metade dos anos 90: são eles: tradição, conservadorismo, qualidade do ensino, educação voltada para a prática, preocupação financeira.

A **tradição** é um sentimento de valorização da história da instituição, uma crença que, na opinião dos entrevistados, leva as pessoas a ver na Mackenzie algo mais do que o conjunto de prédios de tijolinho a vista que marcam a arquitetura do Campus São Paulo. A tradição na opinião dos entrevistados é a marca dos mais de 100 anos de atuação da Mackenzie no ensino superior; é a representação máxima da força de uma universidade que ajudou a formar a população de São Paulo, deixando ao longo de seu percurso, muitas vezes três gerações de Mackenzistas, que se orgulham do diploma alcançado. É essa mística que, na opinião dos entrevistados, forma a força vital que move a instituição.



Eu não conheço nenhuma instituição onde o pessoal ame e estime tanto a instituição como a Mackenzie. Tanto que o pessoal diz assim: “- uma vez Mackenzista, sempre Mackenzista”. A Mackenzie é como se fosse um fenômeno, um vírus que contagia todo o mundo.<sup>75</sup>

A Universidade Presbiteriana Mackenzie é história, sua origem remonta a época dos pioneiros que edificaram São Paulo, é fruto de uma efervescência de novas idéias, trazidas por Presbiterianos que chegam ao Brasil, idéias fortemente vinculadas a uma filosofia Calvinista de ensino. O tempo consolida a universidade e cria marcas profundas, reforçadas pelo longo período de estabilidade na educação superior. Assim a Universidade Presbiteriana Mackenzie da primeira metade da década de 90 acomoda-se a uma fórmula de sucesso construída ao longo dos anos, de forma que nesse período o **conservadorismo** se apresenta como crença orientadora das ações estratégicas do grupo dirigente.

É que a Mackenzie tinha essa característica, tem essa característica de não perder as raízes, embora procure absorver as novas exigências sociais. Então, isso que eu acho muito interessante, ele não perdeu as suas raízes históricas [...] num determinado período, isso [...] não foi muito bom. Por quê? Porque alguns administradores adotaram posturas muito conservadoras, e isso levou à alienação de alguns aspectos que eu julgo importantes para a instituição, principalmente para a instituição universitária.

[No início dos anos 90] Eu diria que ele se fechou em si mesmo, manteve as formas clássicas de ensino, qualificadas muito voltada para a *práxis*, para o mundo do trabalho, aprender a fazer, que é bem uma idéia da presença norte-americana, e que era positivo. Mas o mundo se alterou muito rapidamente, e nós tivemos que alterar isso também.

É sempre presente no discurso dos administradores bem como nas atas dos conselhos superiores a preocupação da Universidade Presbiteriana Mackenzie com o ensino oferecido, esse fato explica-se por ser o foco central das atenções da instituição nesse período. Oferecer um ensino de qualidade é um das crenças da instituição representada na preocupação de buscar formas de avaliar o corpo docente, apesar de não haver ainda um processo estruturado de avaliações nessa fase; no rigor do concurso vestibular, destinado a selecionar os melhores alunos, e na intenção de aprimorar a qualificação dos docentes por meio da implantação de cursos de pós-graduação. A busca da **qualidade no ensino** como valor norteador das ações estratégicas incorpora-se aos próprios objetivos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como claramente se percebe nas passagens apresentadas na seqüência.

---

<sup>75</sup> Citações destacadas do texto sem aspas ou incorporadas ao texto com aspas, mas sem identificação de sua fonte referem-se a textos extraídos das entrevistas semi-estruturadas, preservando assim a identidade do entrevistado. Textos destacados com referência à fonte referem-se a documentos das instituições analisados na fase de coleta de dados.

A Mackenzie só tem como seu principal foco a educação. A Mackenzie não tem outra atividade. Há 130 anos, 129 anos que a Mackenzie tem como sua prioridade, eu digo, que a única coisa que ele sabe e faz muito bem é educar.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo que eu conheço, sempre teve como objetivo a educação, privilegiar o ensino [...]. Os objetivos sempre foram no sentido de prestigiar a educação e oferecer à comunidade a melhor educação.

**Avaliação dos cursos de graduação Mackenzie** – início 2º sem./91 “75% dos formandos responderam aos questionários e reivindicaram melhoria nas instalações dos laboratórios, bibliotecas, etc [...] Comentou-se que na condição de formandos não devem ter tido acesso aos novos equipamentos à disposição dos alunos..... Com base nos resultados desse relatório, poder-se-ão sanar algumas das falhas apontadas (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie referente a reunião realizada em 11 de março de 1992.) Negrito no original.

Toda a filosofia educacional da Universidade Presbiteriana Mackenzie é impregnada pelas suas raízes norte-americanas e pelo espírito prático que lhes é tão característico. Esse valor marca a origem dos cursos superiores da Mackenzie, a partir da escola de engenharia, criada para atender às necessidades de mão de obra qualificada para a construção das estradas de ferro que cortam São Paulo. Esse princípio impregna o discurso do nível estratégico e fica expresso no valor **educação voltada para a prática**, que marca profundamente as ações da Mackenzie nesse período e impregna a filosofia educacional da instituição que direciona todos os seus esforços para viabilizar no aluno uma base prática forte aliada a conceitos teóricos com o intuito de formar profissionais aptos a atuar no mercado de trabalho.

A Mackenzie. Porque ele nasce com a escola americana e com a escola de engenharia, ele nasce já com curso superior. Mas voltado para quê? Para atender a uma exigência da abertura das estradas de ferro aqui do Estado de São Paulo – precisava de engenheiros especializados. Ela tem uma finalidade muito prática.

Acelerada alteração do perfil de profissional de processamento de dados torna-se necessário, com rápidas alterações curriculares desse curso para que a faculdade de tecnologia continue formando um profissional capacitado para enfrentar o mercado de trabalho, com a dinâmica dos anos 90.

Todo o debate financeiro, dentro do nível estratégico da instituição, limita-se à discussão do orçamento que, em última instância, passa pelo crivo do conselho deliberativo do Instituto Presbiteriano Mackenzie. Como a entidade mantenedora da Mackenzie atua em todos os níveis de ensino, o volume de recursos destinado a cada um deles pode variar conforme os interesses da Igreja Presbiteriana.

A política econômica do Governo Federal do final dos anos 80 e início dos anos 90 traz dificuldades para as instituições de ensino superior que se envolvem constantemente em debates com os alunos, buscando atualizar os valores das mensalidades, para atender às exigências de aumento de salários do corpo docente.

A Mackenzie devido à sua estratégia de cobrar uma das menores mensalidades da cidade de São Paulo, encontra algumas dificuldades nesse período, devido à limitação do volume de recursos disponível para sua atuação, fator que é ressaltado pela insegurança da política econômica do governo.

Assim a **preocupação financeira** assume uma posição de destaque nos debates para a aprovação da distribuição dos recursos no orçamento, delimitando os campos de atuação da instituição. Esses valores representados pela tentativa de aumentar o volume de recursos destinados para o ensino superior mostram-se relevantes para a descrição das estratégias adotadas pela instituição nesse período.

#### *4.2.3.2 Mackenzie uma universidade em transição: 1995 – 1997*

O futuro da educação superior no Brasil começa a ser discutido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie paralelamente aos debates finais no Congresso Nacional dos projetos de lei destinados a traçar as novas linhas da política educacional para o ensino superior. Para facilitar a compreensão desse novo ambiente que começa a ser delineado é criada uma comissão, denominada posteriormente de Comissão Permanente de Avaliação, com a finalidade de estudar: a nova legislação, que estava sendo discutida no Congresso Nacional, o projeto de avaliação externa das instituições de ensino superior que começava a ser delineado e as conseqüências que essas mudanças poderiam trazer para a instituição.

São também marcadas seções específicas para que grandes nomes da educação: Doutora Ester de Figueiredo que realiza uma palestra em 10 de janeiro de 1996, perante o Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Doutora Eunice Durhan, que profere um discurso perante o Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie em 23 de fevereiro de 1996, comentando a respeito das novas tendências da educação no Brasil.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, no seu entendimento, pode sair na dianteira e dar uma contribuição significativa ao Sistema Brasileiro de Educação com a “Simulação desse exame” que contaria com a colaboração dos Diretores das Unidades, Chefes de Departamentos, Corpo Docente e Discente, incluindo entidades externas à universidade [...] (Ata n. 315 do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 03 de maio de 1995, linhas 169-174).

No momento em que a nova lei de Diretrizes foi publicada nós fizemos cursos para nós mesmos, autocursos, vamos dizer assim, para analisar a lei. E nós temos pareceres internos, ou mais do que pareceres, nós temos documentos internos sobre seqüencial, a distância, tudo com uma análise interna, com a visão da universidade, que foi feito no conselho de pesquisa e extensão, e no universitário. Antes do Conselho Nacional de Educação analisar, nós tínhamos analisado inteiramente, tudo o que tinha de novo, ou tudo o que fosse novo na nova lei.

É nesse período também que o projeto de implantação do regime semestral é concluído, duplicando o número de alunos, ampliando a capacidade de investimento da instituição e pondo à mostra algumas deficiências da universidade, especialmente em infraestrutura. Nesse ponto, parece claro para os membros do nível estratégico a necessidade de mudança.

Nós estávamos conscientes de deficiências; tínhamos noção de que era preciso mudar bastante a universidade, para torná-la mais ágil, mais leve; vínhamos de uma época, como já disse, de crise na nossa administração universitária, que tinha inquietado muito os alunos, os professores; e nessa época já estávamos, praticamente com a organização da secretaria geral e todos os currículos e todas as alterações principais dos cursos e o regime semestral totalmente implantado. Restava agora aprofundar esse esforço de qualidade, capacitando os nossos professores, e instalando melhor os cursos já em funcionamento.

A crise na administração universitária colocada em foco pela passagem transcrita era decorrente da instabilidade econômica do país e dos grandes debates relativos às mensalidades escolares e à reposição de salários do corpo docente. É interessante perceber que todos esses debates transcorrem no âmbito da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie, responsável pela definição do orçamento da universidade; entretanto a forma com são colocados os problemas nas atas dos conselhos superiores da universidade mostra a relevância deles para a universidade.

Conselheiro Acadêmico Wladyr Dutoir Jardim, referiu-se ao valor das **mensalidades** [sem grifo no original] escolares. Esclareceu que os estudantes não são contra os aumentos das mensalidades desde que haja contrapartida na melhoria da qualidade do ensino e repasse para os salários dos professores e funcionários.... Afirmou que já está ocorrendo demissão de professores em função dos **baixos salários** [sem grifo no original] (Ata n. 315 do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 03 de maio de 1995, linhas 228-238).

Professor I. A. T “ [...] fez severas críticas à falta de estrutura de pessoal em sua unidade, às dificuldades para a contratação de professores, fruto de uma **política salarial errônea da Administração Geral** [sem grifo no original] e a falta de diálogo com a VPRH. (Ata n. 332 do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 08 de março de 1995, linhas 227-260).

A necessidade de mudança e o desgaste sofrido pela Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie provavelmente conduziram a mantenedora a alterar seu quadro de diretores no ano de 1996. Nesse momento o Instituto Presbiteriano Mackenzie opta por profissionalizar seu quadro diretor, contratando profissionais com as mais diversas experiências administrativas, como demonstram os entrevistados “Profissionalizou toda a administração (do Instituto Presbiteriano Mackenzie) é profissional, com experiências diversas inclusive na educação [...]”.

O Conselho Deliberativo, constatando alguns desacertos, falta de controle e dinamismo administrativo, decidiu substituir os membros da Administração geral com exceção feita ao Diretor presidente [...] A atual administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie será participativa envolvendo todos os segmentos de sua estrutura, facilitando o diálogo e sendo transparente, visando a colocar o Mackenzie em posição de vanguarda. (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 05 de março de 1997).

Na esteira desse processo de mudança, uma nova liderança surge no Conselho Universitário, comandando os debates sobre o futuro da instituição. É essa liderança que vem substituir uma reitora que há 12 anos conduzia os destinos da universidade e mostrava-se acomodada com relação aos novos desafios que a universidade deveria superar

[...] a administração anterior já vinha em um processo de envelhecimento, de desgaste, e que a melhor maneira era realmente renovar o quadro, mas esse foi o fator de habitualidade, de cooperativismo. Você fica muito tempo numa instituição você se acostuma com tudo, tudo está razoavelmente bem. Como numa casa em que você decide morar nela antes de terminar a obra. No começo aquilo é gritante, depois, em seis meses você se acostuma com aquilo e você não percebe, não vai se incomodar.

O novo ambiente em fase de construção e a troca dos dirigentes chaves rompem com o esquema interpretativo que orientou as ações estratégicas no primeiro período estudado e marcam o início de nova fase da Universidade Presbiteriana Mackenzie, direcionada por novo conjunto de crenças e valores.

#### 4.2.3.3 Período de 1997 a 2000 : Rumo a nova universidade.

Nessa fase as mudanças na educação superior, derivadas da a nova política educacional para o ensino, afetam o posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tendo por referência o novo contexto da educação, é possível determinar o conjunto de crenças e valores compartilhados pelo novo grupo dirigente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, nessa nova fase, são eles: tradição, preservação, renovação, participação, qualidade de ensino, capacitação docente, envolvimento com a igreja, educação voltada para a prática, preocupação financeira.

A **tradição** continua sendo, nesse novo período, o valor que representa a força do passado de sucesso da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Nessa fase esse valor é expresso em novo *slogan* da instituição “valores acima do tempo”, que procura transmitir para a sociedade a força de uma universidade que tem suas origens na fundação da cidade de São Paulo.

Se o período anterior é marcado por um espírito de conservação da universidade nos seus moldes tradicionais, oferecendo a segurança de um sistema educacional com origens no século passado, nesse novo período é marcado por dois valores que dão coerência ao discurso do nível estratégico: renovação e preservação.

Para a Mackenzie da segunda metade da década de 90 não basta ser uma instituição respeitada pela sua tradição no ensino; é preciso também acompanhar as mudanças trazidas pelas transformações sociais e políticas ocorridas no Brasil; estar atenta ao movimento da globalização que reforça os laços de uma comunidade que vai tomando contornos mundiais, sob pena de ver ameaçada a posição conquistada ao longo dos anos.

Uma nova visão da instituição, uma redefinição da missão da instituição e da própria visão da instituição, da própria visão do cenário educacional do país, tivesse sob uma nova orientação e estabelecesse estratégias e planos de ação novos da instituição, isso acontece toda vez que troca um dirigente do governo; uma nova direção ela coloca sua forma de ação a sua capacidade de trabalho a serviço da instituição isso sempre renova.

A reforma foi institucional. Houve uma preocupação e essa preocupação fez com que as pessoas começassem a repensar. Esse repensar na instituição é que fez com que houvesse depois um planejamento estratégico com todos juntos; mas o planejamento estratégico já foi resultado de ações, de discussões de repensar.

O espírito de **renovação** é fortemente marcado pela mudança de técnicas administrativas com a implantação do planejamento estratégico e a elaboração de um plano de

desenvolvimento institucional e o desenvolvimento de técnicas de avaliação, que permitem repensar a missão, os objetivos e a própria instituição. Todo esse processo é mediado por um sentimento de **preservação**, expresso na necessidade de a instituição preservar sua identidade, porque “A Mackenzie é uma escola tradicional, que tem um traço conservador, que tem de ser preservado”.

Outra coisa também, a estrutura administrativa da entidade mantenedora também muda a sua forma de organização. Terceiro, que em decorrência disso, adota-se como norma o planejamento estratégico, [...] o trabalho que veio desde o primeiro planejamento estratégico até agora, está culminando em mudanças. Isso é bom. Pode ser até que daqui a uns tempos, analisando mais friamente os resultados, a gente perceba que alguns erros foram cometidos. Mas o importante foi introduzir na Mackenzie um clima de mudança, que realmente não fazia parte da sua cultura organizacional.

Preservar a imagem construída ao longo de mais de um século de história e renovar, superando as barreiras do tempo, esses são os novos desafios expressos nas crenças que compõem o esquema interpretativo da universidade nesse período, e que levam o nível estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie a buscar e concomitantemente preservar “o orgulho de ser Mackenzie”, expressão tão frisada no vídeo institucional da universidade e estar preparada para o futuro.

[A Mackenzie é] uma escola que está em um processo dinâmico, que é a antítese da imagem de um Mackenzie conservador. Se você pegar, tem dois momentos na história da Mackenzie: o Mackenzie conservador [que inclui o período de 1990 a 1995], onde a tradição é a base do restante [e a Mackenzie dinâmica querendo revitalizar-se].

A Mackenzie também é uma instituição moderna, ágil, bonita, e que tem preocupação de estar sintonizada com o presente. Então esse aspecto de mostrar a face da Mackenzie que ia além dos seus muros e prédios de tijolinhos vermelhos era novidade. Nós nunca tivemos tanta ousadia de mostrar o que se passa dentro da Mackenzie. Nós mostrávamos mais as fachadas e os prédios; o hoje nós estamos falando claramente o que se passa aqui dentro da Mackenzie, suas condições de infra-estrutura, mesmo reais, os nossos laboratórios, as nossas bibliotecas, as nossas salas de aula.

O processo de rediscussão do futuro da universidade é refletido na elaboração de um planejamento estratégico e de um Plano de Desenvolvimento Institucional. O desenvolvimento desses projetos exigiu o envolvimento de toda a instituição, dando oportunidade para que os níveis tático e operacional efetivamente participassem da definição das linhas gerais de atuação. Esse impulso inicial é incorporado pelo nível estratégico, que conchama os diretores das unidades a participarem da elaboração da peça orçamentária, prática que no período anterior não era muito clara, como demonstram os entrevistados:

Nos seminários de planejamento orçamentário os diretores das faculdades participam de forma ativa eles participam ativamente da elaboração do orçamento, dando sugestões, em termos de colaboração e de estabelecimento de prioridades e os diretores, por sua vez, eles trabalham com os chefes de departamento, com as suas lideranças, para poder obter as informações necessárias para poder estabelecer o orçamento com mais objetividade.

[O orçamento] Antes, pelo que eu tenho conhecimento, pelo menos, que me veio, era uma imposição: é isso que vai ser e pronto. Então quando começamos a fazer os orçamentos, chamamos os diretores e cada diretor, talvez com o seu diretor fez uma reunião prévia, e com isso formamos um consenso do orçamento como um todo.

Fatores de natureza ambiental também auxiliam a ressaltar a **participação**, como um dos valores que compõem o esquema interpretativo vigente. O primeiro decorre do maior engajamento do corpo docente, que passa a atuar também em regime de tempo integral e parcial, a extinção dos currículos mínimos que leva a universidade a conclamar os docentes para a elaboração de projetos curriculares para os cursos e de um projeto pedagógico para a universidade. Além da fiscalização do governo sobre os cursos superiores que traz à tona a necessidade de diálogo com os departamentos de cursos para constatar as deficiências e tomar as medidas cabíveis para saná-las.

[A participação] não era tão ativa quanto é hoje. Havia aquele que: - Eu dou o sangue por essa instituição. Mas era algo assim, não havia um envolvimento tão grande. Hoje eu diria que o movimento cresceu e muito. [...] o envolvimento de fato do corpo docente com a instituição cresceu muito. E esse envolvimento talvez decorra das exigências que a lei faz da instituição. Desde a qualificação dele, então de fato hoje o docente é muito mais envolvido com a instituição.

O que nós sentimos hoje é que cada unidade, cada faculdade, tendo um diretor de tempo integral, tem os chefes de departamento com dedicação maior e, principalmente, à medida que professores de tempo integral estiverem mais presentes no campus, a universidade anda num ritmo meio natural e próprio sem uma dependência, assim, tão direta da reitoria, porque ela cumpre um programa, cumpre um planejamento, ela se movimenta dentro de um calendário, dentro de uma programação já estabelecida e na rotina, ela não fica, assim, atrelada a decisões de momento. Ela, de certa forma, tem uma respiração natural, e só nas emergências ela recorre à reitoria.

A participação é também favorecida pela intenção da reitoria em ampliar a transparência nas ações administrativas para incentivar o debate dentro da universidade refletida na instrumentalização da comunicação interna da universidade.

Eu não escondo nada. Isso foi uma coisa que eu fiz. Isso tem uma ponta de registro histórico [...] eu dou transparência total. Não existe nada escondido aqui na Mackenzie, na universidade. Tudo o que acontece é escrito, colocado para alunos e professores, tudo.

Eu creio que mais recentemente, agora na gestão do nosso atual reitor, ele tem procurado institucionalizar a comunicação de forma tal que, não só atos normativos, atos de regência



vamos dizer assim, de normas, mas informações e mesmo até convocações e outros documentos assim internos tenham um tom formal para disciplinar um pouco mais a comunicação, evitar, vamos dizer assim uma rede oral de informações distorcidas e de certa forma exercitar também ao cumprimento de deveres, de horários, e difundir, vamos dizer, também a informação na universidade através de veículos escritos.

A nova política educacional para o ensino superior põe em foco o conceito de qualidade que passa a ser concebido a partir de uma série de indicadores especificados em lei. Essa estruturação do conceito de qualidade agregada ao processo regular de avaliação das instituições de ensino superior, coloca as instituições de ensino, especialmente as tradicionais, sob os holofotes da imprensa. Em função desse novo contexto, a busca da **qualidade no ensino**, valor expresso no discurso do nível estratégico, recebe especial atenção e marca profundamente as ações estratégicas da organização como demonstra o discurso dos dirigentes.

Hoje a exigência do corpo docente é bem maior, você tem de ter mestres e doutores já antes de criar o curso, você tem que ter o laboratório montado, para oferecimento, porque ao abrir o curso você já tem que ter condições do curso [...] é uma nova realidade para os dias de hoje: a qualidade do curso que você vai oferecer. Porque quando você faz a propaganda, você tem que expor. Antes não havia a necessidade de você expor no catálogo. Você oferecia o curso, e depois que o aluno entrava e que o curso ia acompanhando a necessidade.

Como eu disse, o discurso da qualidade passou a ser um discurso não só utópico, mas um esforço que mobilizou a instituição, mobilizou os professores. Como eu disse antes, por uma questão de mercado, por uma questão de legislação, por toda uma realidade interna, também que nós nos víamos acomodados a uma situação como se estivéssemos satisfeitos com os nossos próprios sucessos. Tudo isso foi mudado e passamos a ver que tínhamos melhorado muito.

A universidade Presbiteriana Mackenzie durante todo o período abrangido pelo estudo preocupa-se com a capacitação do seu corpo docente; entretanto no primeiro período estudado essa atividade é fruto de iniciativas individuais de docentes, que se aproveitam dos incentivos da instituição para melhorar sua titulação, ingressando nos recém-criados programas de pós-graduação da Mackenzie. As transformações na política do governo para a educação superior colocam a titulação docente em foco. Como decorrência dessa nova realidade e da importância atribuída pela nova administração à **capacitação docente**, agrega-se ao esquema interpretativo do corpo dirigente como um dos valores orientadores do posicionamento estratégico com se constata no discurso do nível estratégico.

Como eu disse antes, por uma questão de mercado, por uma questão de legislação, por toda uma realidade interna, também que nós nos víamos acomodados a uma situação como se

estivéssemos satisfeitos com os nossos próprios sucessos. Tudo isso foi mudado e passamos a ver que tínhamos melhorado muito. [...] Creio que essa mensagem repercutiu muito forte entre os professores. Houve, por exemplo, substituições de professores, muitas demissões, alguns professores novos foram contratados com melhor titulação. Isso acabou criando todo um conjunto e houve, assim, vetores convergentes, que caminharam numa direção só.

Hoje a Mackenzie está muito preocupada em ter os melhores professores e capacitá-los para isso, que eles estejam a par do que está acontecendo aí fora, e dar treinamento, que eles participem de congressos; então de dois anos para cá a Mackenzie tem investido muito dinheiro em preparo e aperfeiçoamento do corpo docente, tanto na parte de treinamento e informações, como na parte de salários, na parte de previdência privada, assistência de saúde, check-up tudo isso. Quer dizer a Mackenzie está preocupado com o seu capital intelectual. É o nosso principal patrimônio, porque uma empresa de serviços, eu diria que a Mackenzie, de zero a dez, nós últimos anos, ele cresceu dez.

A Mackenzie surge por iniciativa de um casal de presbiteriano norte-americanos e é transferido em doação para a Igreja Presbiteriano do Brasil em 1961. Essa origem religiosa sempre esteve presente na instituição, marcada pela presença expressiva da Igreja Presbiteriana no Instituto Presbiteriano Mackenzie, entidade mantenedora da universidade. Entretanto, aos olhos do público, essa relação parecia cada vez mais distante, já não havendo uma associação direta entre a Igreja Presbiteriana e a Universidade Presbiteriana Mackenzie, como demonstra o relato apresentado na seqüência.

[...] o fato de você falar Universidade Presbiteriana Mackenzie não era suficiente, porque muita gente nem sabia que era da igreja. E a igreja cede o seu patrimônio para que a universidade use para fins de educação. E a igreja faz isso, porque ela recebeu dos missionários americanos que vieram aqui, recebeu todos os bens para educação. Nada mais, no mínimo leal, justo, que tanto nós como a comunidade possamos saber qual é a instituição, a igreja, a fé, que está acoplada a instituição confessional.

Nós achamos que esse aspecto [confessional] não era muito divulgado, muita gente estudava aqui sem saber o que a Mackenzie era. Atualmente nós estamos dando uma ênfase confessional, para que a pessoa que sai daqui saiba que é uma instituição religiosa, tem uma linha religiosa.

Por iniciativa da Igreja Presbiteriana, a partir de 1995, a identidade confessional da instituição começa a ser resgatada, a princípio com duas ações: a introdução de uma oração na pauta das reuniões dos conselhos superiores, como ato formal de abertura desta e a introdução da expressão “Presbiteriano” ao nome do Instituto Mackenzie.

O conselheiro Reverendo Milton Ribeiro propôs que no início de cada reunião fosse reservado um espaço para a realização de oração ao Senhor Deus, rogando bênçãos a esse conselho. O senhor presidente propôs que a oração constasse da pauta da reunião. Houve concordância dos senhores conselheiros (Ata n. 318 do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 06 de setembro de 1995, linhas 248-252).

O conselheiro Claudio Lembo propôs que se officie ao instituto Presbiteriano Mackenzie pela sua nova denominação que constou da inclusão do termo “Presbiteriano” que define bem a característica confessional da instituição (Ata n. 326 do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 26/08/96, linhas 224-226).

Esse desejo da Igreja Presbiteriana é absorvido pelo nível estratégico da universidade, restaurando a importância do **envolvimento com a igreja** para a instituição. Como resultado da incorporação desse aspecto simbólico ao esquema interpretativo do grupo dirigente, a instituição acrescenta ao seu nome a expressão presbiteriana, caracterizando a fé por ela professada, e cria a capelania universitária com as funções de assegurar o conforto espiritual aos alunos e de propiciar a realização de cultos para os funcionários. A incorporação do **envolvimento com a igreja** ao conjunto de crenças e valores que orientam as ações estratégicas da instituição é claramente visualizada tanto nas atas dos conselhos superiores, com na análise das entrevistas: “A Universidade Presbiteriana Mackenzie, assumindo uma postura confessional, recebe uma dádiva de Deus, preservando os seus valores de ética”.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie primeiro adotou uma postura de escola confessional. Então, ela se declarou presbiteriana. Até então ela falava cristã. Quer dizer, deixou de ser uma proposta diluída. Não, está aqui, é uma instituição ligada à igreja presbiteriana do Brasil e ela tem toda a sua vinculação ao presbiterianismo e ao calvinismo.

Nós temos vários cultos em vários edifícios. [...] E tem os corais, essa parte, tem os capelães que dão assistência espiritual aos alunos, estamos sempre preocupados em reforçar isso[...] nos também entregamos a cada aluno que se forma uma bíblia [...] preocupados com que ele possa continuar tendo contato com a palavra de Deus e nós consideramos que isto é a parte essencial da formação do ser humano.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie nessa fase como fruto da filosofia norte-americana que marca sua origem, mantém a **educação voltada para a prática** como um dos valores norteadores das ações estratégicas.

A Mackenzie procura, até hoje, é até uma filosofia natural da instituição, ter uma parte mais prática, preparar mais os profissionais para sair da universidade e já entrar em campo em todas as áreas, engenharia, direito, etc., do que normalmente outras universidades.

A Mackenzie continua a depender da aprovação da mantenedora dos valores descritos no seu orçamento. É interessante notar que há uma mudança no direcionamento da mantenedora com relação aos seus investimentos, que passam a priorizar o ensino superior. Essa receptividade do Instituto Presbiteriano Mackenzie, aliada ao aumento da capacidade de investimento decorrente do crescimento no número de alunos da instituição, aproximam a mantenedora do nível estratégico da universidade. Essa uniformidade de objetivos diminui a

importância da **preocupação financeira** como um dos valores que compõem o esquema interpretativos do nível estratégico que, apesar de presente, não se mostra preponderante.

#### **4.2.4 Posicionamento estratégico:**

Essa seção dedica-se a descrever o posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, nos períodos delimitados por esse estudo. O Quadro 10 traça em linhas gerais as estratégias de recursos, de produtos/serviços e de mercado, adotadas pela instituição.

##### *4.2.4.1 Período de 1990 a 1995: dobrar o número de alunos.*

Os anos de 1989 e 1990 são decisivos para a definição do posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie na primeira metade dos anos 90. Após quase 40 anos de existência e uma definição clara das suas áreas de atuação, a universidade inicia um projeto de crescimento em duas frentes: o primeiro dobrando o número de alunos da graduação por meio da implantação em todos os seus cursos do regime semestral, realizando assim dois concursos vestibulares em cada ano, cada qual com o número total de vagas anteriormente definido; e o segundo por meio do ingressando nos cursos de pós-graduação tanto *stricto sensu* como *lato sensu*.

As estratégias adotadas pela instituição para alcançar esse objetivo são descritas com base em três categorias: estratégias de recursos, estratégias de produtos/serviços e estratégias de mercado.

##### *4.2.4.1.2 Estratégias de recursos.*

Antes de analisar as estratégias relacionadas à utilização de recursos financeiros, é interessante notar que todas as decisões financeiras são de competências do Instituto Presbiteriano Mackenzie entidade mantenedora da universidade. O Instituto é responsável pela distribuição de recursos para as unidades ligadas ao Instituto, em todos os níveis de

ensino, sendo a quase totalidade dos recursos financeiros oriundos das mensalidades escolares.

**Quadro 10 : Posicionamento Estratégico – Universidade Presbiteriana Mackenzie.**

<i>Posicionamento Estratégico.</i>					
Período de 1990 a 1995.			Período de 1997 a 2000.		
<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de produtos/serviços</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>	<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de produtos/serviços</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação da área construída e aproveitamento o máximo da estrutura existente no Campus SP;</li> <li>• Ampliação da capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie;</li> <li>• Incentivos esparsos a qualificação docente.</li> <li>• Ampliação do número de docentes horistas contratados por meio de amizades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação dos cursos de graduação ao regime semestral;</li> <li>• Criação e reconhecimento de cursos de graduação;</li> <li>• Preparação do aluno para o mercado de trabalho;</li> <li>• Ingresso na Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrar o número de alunos de graduação;</li> <li>• Esforço de Marketing praticamente inexistente;</li> <li>• Ingresso no mercado da pós-graduação.</li> <li>• Expansão para fora do Campus São Paulo (Não concretizada).</li> <li>• Preços menores que os das outras universidades tradicionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar infra estrutura de apoio ao estudante;</li> <li>• Contratação de professores titulados ou com reconhecida experiência profissional;</li> <li>• Incentivos à qualificação docente;</li> <li>• Contratação de professores de tempo parcial e tempo integral;</li> <li>• Fomento da atividade de pesquisa.</li> <li>• Aumento de mensalidades acima da inflação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura gradativa de novos cursos de graduação;</li> <li>• Adaptação dos cursos a um novo projeto pedagógico e curricular;</li> <li>• Projetos de cursos seqüenciais e de educação a distância (Não implementados);</li> <li>• Incentivos à realização de convênios efetivos com outras instituições;</li> <li>• Adaptação da Pós-graduação aos padrões CAPES;</li> <li>• Desenvolver as atividades de extensão;</li> <li>• Desenvolver um volume de pesquisa expressivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a área de atuação para fora do Campus SP, através da criação do Campus Tamboré;</li> <li>• Pequenos esforços de Marketing institucional e dirigido a atração de candidatos para o processo seletivo.</li> <li>• Adaptação dos cursos de graduação às exigências do mercado.</li> <li>• Preços menores que os das outras universidades tradicionais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

O procedimento adotado pelo Instituto é distribuir o conjunto dos recursos aferidos com mensalidades para todas as unidades de ensino de todos os níveis vinculados a ele, como demonstra um dos entrevistados: “... Como a instituição tem a escola fundamental, o ensino médio e a universidade, ela tem o direito de aplicar nessas áreas porque a universidade é uma parte da instituição”. Tendo em vista essas considerações é interessante ressaltar que nessa

fase o Instituto Presbiteriano Mackenzie tinha como prioridades para seus investimentos o ensino básico e médio, como demonstra um dos entrevistados:

[...] o Mackenzie, até noventa, estava privilegiando um pouco as escolas básicas: ele abriu o curso no Tamboré, essa unidade é unidade de ensino médio, e abriu uma em Brasília, que foi aberta agora em 96. Então estava com uma visão de expansão, no sentido de expandir primeiro o ensino básico, o ensino médio, para mais tarde pensar no ensino superior.

Tendo em mente essa consideração preliminar esse tópico destina-se a verificar as estratégias de recursos físicos, humanos e financeiros no primeiro período estudado.

A decisão de dobrar o número de alunos da instituição, em período de cinco anos mobilizou o aporte de recursos financeiros da instituição para a ampliação da área construída disponível no campus São Paulo, por meio da construção de novos prédios, adaptação dos prédios já existente, incluindo neles o acréscimo de novos pavimentos, tudo com o intuito de abrigar as novas turmas que chegariam ao campus.

Referente ao espaço físico da universidade: conforme previsto em 1991, o prédio 13 foi entregue em julho de 1992 [...] a biblioteca das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo e Comunicação e Artes foi instalada no pavimento térreo do prédio 9, ficando assim resolvido o problema da unidade; as secretarias dos cursos de pós-graduação foram transferidas para o prédio 10, o referido prédio foi reformado.... no prédio 14, a ser terminado em dezembro, a universidade contará com um total de 20 salas, e a capacidade total de 1260 alunos. Resolvendo-se, com isso, os problemas de salas para o ano letivo de 1993; no subsolo do prédio 06 serão instalados os laboratórios de química, totalmente equipados e modernizados, O espaço liberado no 3º pavimento do prédio 06 permitirá a composição de 08 (oito) novas salas de aula (Relatório da Reitoria 1992, p. 04).

Referente ao Espaço Físico da universidade destacam-se as iniciativas seguintes: no prédio 14, a universidade passou a contar com um total de 10 salas. E a capacidade total será de 760 alunos, atenuando-se com isso os problemas de falta de salas; no prédio 12, reforma completa e construção de mais um andar, com um total de 6 salas previstas, e capacidade para 350 alunos; reforma no prédio 23 e construção de um prédio anexo para a Secretaria Geral, o que permitirá centralizar os serviços e otimizar as rotinas; reforma do prédio 35 e construção de dois anexos (Relatório da Reitoria 1993 p. 03).

Com essa estratégia a instituição conseguiu aproximar-se do aproveitamento máximo da estrutura disponível no campus Higienópolis e amplia gradativamente a capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie, sua entidade mantenedora, proporcionado pelo ganho de escala na universidade.

Decorrente desse esforço, a instituição é compelida ampliar o seu corpo docente composto em sua maioria de professores horistas sem um real comprometimento com a instituição.

O corpo docente era um corpo docente horista, e isso levou a uma certa fragilidade intelectual. Porque o horista entra, sai, dá a sua aula e vai embora. Pode dar excelentes aulas, como um bom profissional, porém a produção científica é baixa.

A seleção desses novos docentes levava em conta, além de critérios racionais como a qualificação acadêmica ou profissional do professor para ministrar a disciplina, fatores mais voláteis, decorrentes da indicação e do aval de docentes, que já atuavam na instituição, critério este denominado de “cooptação” por um dos entrevistados e que em alguns casos acabava por prevalecer como se constata dos relatos transcritos a seguir.

[Critério para a seleção de docentes]: Antes havia certo corporativismo. Eu ingressei dessa forma, portanto posso dizer: ingressava-se mais por relações do que por uma realidade acadêmica.

Até 95, eu vejo uma coisa: a ausência de um plano de carreira. Uma vez que não existia plano de carreira, o ingresso e o acesso dentro da universidade deixava a desejar, não que as pessoas não fossem honestas, não é isso. Mas estava assim, muito ao sabor de pessoas do que de regras. Até 95, eu diria. Então a coisa era muito fluída. Então você não tinha muita [...] você não sabia [...] se o sujeito chegava a titular por algumas regras, mas era uma coisa meio fluída, não era clara para você.

Tendo em mente os relatos referentes ao corpo docente apresentados, é importante refletir sobre os documentos que regulam a matéria nesse período, são eles: o estatuto e o regimento da universidade, principais documentos da instituição editados em 1991, e atos da reitoria editados anualmente.

O primeiro ponto a ser destacada é o regime de trabalho do corpo docente<sup>76</sup>. A análise documental corrobora a afirmação de que o corpo docente nesse período era em sua maioria horista, por ser essa a preferência expressa nos documentos maiores da universidade, que previa duas modalidades: o regime normal de trabalho computado através de horas aula e o regime especial de trabalho, sendo este excepcional e restrito a um prazo máximo de dois anos.

Outro ponto a ser destacado é a importância atribuída à titulação e experiência profissional dos docentes, como critérios de acesso e progressão na carreira docente, que previa as seguintes categorias: assistente, adjunto e titular; cada uma dela com três níveis.

---

<sup>76</sup> O regime de trabalho do corpo docente é regulado nesse período, nos artigos 80 a 82 do Estatuto da Universidade Presbiteriana Mackenzie e nos artigos 170 a 176 do Regimento Geral da Universidade.

Tanto o estatuto como o regimento da universidade tratam da matéria em suas linhas gerais<sup>77</sup>, frisando apenas que deve ser atribuída importância aos títulos universitários e ao teor dos trabalhos científicos realizados, atribuindo à reitoria a competência para editar ato que regulamenta detalhadamente a matéria.

Durante essa fase são editados cinco atos que tratam da carreira docente<sup>78</sup>. Em todos é visível a preocupação com a experiência profissional do docente, sendo essa uma das mais fortes exigências para ingresso na carreira e para a mudança de nível dentro de uma categoria.

Nos três primeiros atos que regulamentam a matéria nesse período, as exigências para ingresso na carreira docente são: experiência no magistério e o diploma de graduação. Havia também a possibilidade de exigir-se uma prova de capacidade didática, mas esse procedimento não era regra. Apenas em 1994 passa-se a exigir a obtenção de créditos em cursos de pós-graduação e no segundo ato editado nesse ano a prova de capacidade didática torna-se obrigatória.

Em todos os atos, a progressão da categoria de assistente para adjunto depende do título de mestre e de adjunto para titular do título de doutor; entretanto percebe-se a preocupação em consolidar a situação dos docentes que, apesar de não deterem tais títulos, estejam nos pontos mais altos da carreira docente.

Apesar de toda a estrutura normativa para reger a carreira docente, são pertinentes as críticas apresentadas nos relatos do nível estratégico, pois a admissão de professores para integrar a carreira docente passa por uma indicação do diretor da unidade universitária e pela oitiva da mantenedora e dos conselhos superiores, dando margem à utilização de mecanismos de amizade.

É importante ressaltar que, em decorrência dos problemas econômicos do país, essa é uma fase em que o relacionamento entre a instituição e o corpo docente e discentes se mostra conturbada.

MENSALIDADES ESCOLARES A senhora presidente solicitou que a matéria fosse retirada de pauta, pois o assunto se encontra tramitando no poder judiciário. Houve consenso de todos os conselheiros (Ata n. 311 do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 14 de setembro de 1994, linhas 337-340).

---

<sup>77</sup> Para detalhes ver artigos 67 a 69 do Estatuto da Universidade e artigos 158 a 168 do Regimento Geral da Mackenzie.

<sup>78</sup> São eles ato 029/91; ato 039/92; ato 008/93; ato 001/94 e ato 20/94.



Paralelamente a esse processo, a introdução dos cursos de pós-graduação, em especial os de *stricto sensu* foi direcionada para atender a demanda dos docentes e funcionários da instituição, com objetivo de melhorar a titulação do corpo funcional.

Nesta fase diversas bolsas de estudo em nível de mestrado e doutorado, foram distribuídas para os docentes que por iniciativa particular decidiam ingressar nesses cursos, sem levar em consideração as necessidades específicas da instituição relativas a seu corpo docente, pois nesta fase não havia ainda uma preocupação de ordem institucional em titular o corpo docente, como se verifica nas passagens abaixo:

[Corpo Docente] Não havia critério de escolha, não havia uma preocupação com relação a um programa de treinamento, não havia nada. Incentivo à promoção do professor não existia porque não havia uma norma onde o pessoal era promovido em função de titulação, em função de publicação [...] [iniciativa de qualificação era] totalmente individual, eu até gostaria de retificar porque, na realidade, com a implantação do curso de pós-graduação, foi quando se começou a pensar um pouquinho em qualificação, mas isso não contradiz aquilo que eu disse anteriormente sobre a promoção [...]

Esse estímulo de bolsa [para pós-graduação] já vinha vindo desde que a nossa pós-graduação começou a funcionar [...]. Mas no início a bolsa era parcial; e não havia, assim, vamos dizer, uma exigência maior porque a procura de pessoas é muito grande e nem todos podiam correr para fazer pós-graduação.

Anteriormente não havia incentivo [a qualificação do corpo docente], porque o professor horista, ele não tem nenhum incentivo. Ele vem dá sua hora aula e vai embora. Então ele ganha por produção, por hora-aula ganhava.

#### 4.2.4.1.2 Estratégias de produtos/serviços.

Em decorrência da implantação do regime semestral, os cursos de graduação passam por grande processo de reestruturação, com adaptação dos currículos, enquadramento dos alunos e reformulação da estrutura administrativa de apoio e secretaria, para atender ao novo volume de trabalho exigido.

Nós tínhamos adotado o regime semestral e com isso passamos a ter dois [...], duas matrículas por ano, dois vestibulares por ano, e todo um processo de agilização da administração acadêmica, secretaria geral, que dobrou, simplesmente, o número de eventos anuais, em termos de calendário acadêmico; e o número de alunos da universidade, ele também dobrou, quase dobrou, de 89 até 95, o número alterou-se profundamente; o número de alunos da universidade, subiu muito.

Paralelamente a essa atividade, a instituição preocupa-se com a colocação do seu aluno no mercado de trabalho, iniciativa refletida no programa de convênios para estágios profissionalizantes dos alunos, que registrou até 1993 a contratação de 2.191 estagiários em 1.736 empresas conveniadas.

A instituição nessa fase discute a criação de novos cursos de graduação e trabalha nos projetos de reconhecimento de cursos já existentes, são eles: Engenharia de Materiais (Reconhecido pela Portaria n.º 1.264/94); Ciência da Computação (Autorizado pela C.UM n.º 298/92); Comércio Exterior (Reconhecido pela portaria n.º 1.781/94); Letras – Tradutor (Reconhecido pela portaria n.º 493/94); Psicologia (Reconhecido pela portaria n.º 1.308/93) e propaganda, publicidade e criação: habilitações em Propaganda e Marketing em propaganda e publicidade (reconhecida pela portaria n.º 1.117/95).

A universidade nessa fase por iniciativa da reitoria preocupa-se em estabelecer convênios com outras instituições especialmente do exterior, tais como a *Soong Sil* da Coréia do Sul, Universidade de Coimbra de Portugal, Universidade de *Westmont* Estados Unidos, dentre outras. Mas não há preocupação com a efetividade desses acordos de colaboração que, nessa fase, permanecem em sua maioria *pro forma*.

A reitoria expressa o entusiasmo pelo intercâmbio cultural de nível internacional, prioritariamente entre professores sendo fruto de um trabalho árduo e de concretização de convênios, com benefícios para ambos os lados (Relatório da reitoria 1992 p. 05).

[...] porque havia uma iniciativa mais de natureza particular, individual, de contato com instituições fora do país, do que institucional. Eu mesmo fui para a Universidade de Coimbra. Mas por quê? Porque recebi o convite de uma pessoa que era da Universidade de Coimbra, que me conhecia. Olha eu vou te mandar um convite, você vai para lá. Na Universidade de Havana, eu também estive. Eu estive em algumas universidades, mas é iniciativa minha. Assim como alguns colegas também tiveram. Não tinha uma vinculação com a instituição, a não ser o fato de que quando eu me apresentava, tinha de me apresentar como professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Episódios eventuais ocorriam. Hoje a gente está com uma assessoria de assuntos internacionais. No próprio regimento novo criou-se e normatizou-se uma forma de relacionamento com as instituições do exterior e se está procurando fazer um programa, que havia muitos convênios que nunca [...] se assinavam e ficavam lá, paradinhos. Nunca se usou nada daquilo.

É nessa fase também que a instituição toma a decisão estratégica de ingressar nas atividades de pós-graduação, por sentir-se atrasada em relação a outras instituições tradicionais, como a PUC que há muitos anos vinha trabalhando nessa área.

[...] a instituição estava perdendo a vitalidade por não estar absorvendo certas exigências que eram fundamentais. É nesse período que surge o que na Mackenzie pela primeira vez? A pós-graduação. Veja como é sintomática a coisa. É aí que vai começar a aparecer, porque até então, não havia pós-graduação na Mackenzie. E ele tinha todas as condições para isso. Porque, até pouco tempo atrás – quando eu digo pouco tempo atrás, para mim 20 anos é pouco tempo atrás – só existiam três universidades de peso aqui no Estado de São Paulo. Era a Universidade de São Paulo – a Unicamp é recente, a Unesp também – a PUC e a Mackenzie. As duas já com trabalho de pesquisa desenvolvido. E a Mackenzie ainda atrelado ao ensino. Então, a partir daí é que se começa a vislumbrar, a coisa está mudando.

Para a implantação dos cursos a Mackenzie definiu seu próprio esquema, dividindo as disciplinas em um conjunto de três módulos, sendo o primeiro comum a todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e trouxe novos professores para ministrar os cursos, atuando em um regime de trabalho de hora aula. Nessa fase a instituição envia projetos para credenciar esses cursos de pós-graduação junto a CAPES, entretanto não obtém sucesso.

A senhora presidente deu conhecimento aos senhores conselheiros que foi editado o ato 017/93 ratificando a criação e a denominação das áreas de concentração dos cursos de pós-graduação, atendendo as normas da CAPES [...] De acordo com o que se constatou da ata da reunião n.º 013 de 07.08.89, ficou aprovado integralmente e por unanimidade, a implantação gradativa de cursos de pós-graduação a nível “*Stricto Sensu*”, iniciado por um núcleo comum de disciplinas de domínio conexo, voltada para a formação de professores universitários que poderiam ser ministradas a interessados em todas as áreas, denominado atualmente de módulo I (Ata n. 337do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 04 de setembro de 1993, linhas 182-199).

Essa decisão de implantar o curso e solicitar credenciamento posterior é inspirada no modelo habitualmente utilizado para a pós-graduação nas universidades particulares nessa época, isto porque a filosofia da CAPES nessa época era restringir os cursos de pós-graduação *stricto sensu* às universidades federais, só sendo viável para as particulares obter esse credenciamento após a consolidação dos cursos com uma quantidade razoável de dissertações e teses defendidas.

[...] a Mackenzie seguiu uma orientação diferente, que na época foi adotada, em que ele deveria primeiro consolidar os cursos para depois obter credenciamento. E de fato muitas escolas fizeram assim, primeiro consolidaram, fizeram produção científica, deixaram os cursos montadinhos, reuniram dissertações e teses. E aí chamaram a CAPES para a CAPES apreciar a produção que já ocorria.

As atividades de pesquisa nesta fase são fruto de iniciativas individuais, apresentando-se por isso ainda em fase embrionária. Pode-se citar como exemplo dessa atividade o projeto para estudo da equação Elembra-Heller para arco elétrico e a criação do Centro de Pesquisa

da Universidade Presbiteriana Mackenzie CPEUM vinculado à pós-graduação, em substituição ao Centro de Pesquisas Exatas e Experimentais Mackenzie CPEEM.

O que se verifica nessa fase é o surgimento de uma produção científica originária das dissertações e teses defendidas por alunos da pós-graduação “Nós tínhamos pouca pesquisa, porque não tínhamos professores de tempo integral. Era professor horista e professor horista não é pesquisador”.

Nessa fase também as atividades de extensão mostravam-se pouco desenvolvidas como relatamos entrevistados.

Pouca [atividade de extensão]. Bem pouca. Estou dizendo que a escola estava voltada para o ensino. Falar em [...] havia, assim, um convênio, às vezes, com um órgão para dar um tipo de assistência. Vamos dizer assim, era isolado. Não fazia parte de uma política de escola. Fazia parte apenas de iniciativa. Um professor que tinha ligação com tal instituição, então acabava fazendo um convênio extra-oficial, e o aluno ia lá [...].

Eu acho que as atividades [de extensão] eram um pouco diluídas [no início dos anos 90]. Não havia uma clareza maior sobre essa dimensão da universidade, dimensão chamada de extensão, que ela se distribuía em diversas iniciativas. Um pouco isso poderia ser avaliado, por exemplo, por um serviço discreto, mas muito eficiente, que a Mackenzie conserva e desenvolve, que é o serviço de bolsas de estudo, por exemplo.

#### 4.2.2.1.3 Estratégias de mercado.

Nessa fase a Mackenzie busca dobrar o número de alunos de graduação por meio da realização de um concurso vestibular em cada semestre, com a totalidade das vagas oferecidas.

No regime semestral, nós passamos a ter ingressos duas vezes por ano. Então, ao invés de nós matricularmos três mil alunos por ano, nós passamos a matricular duas vezes três. E a universidade que vinha numa faixa de doze, treze mil alunos, chegou perto dos vinte mil alunos nesse período. [...] Até que o regime de equilíbrio se estabelecesse.

Apesar desse projeto arrojado, a universidade não se preocupou em realizar atividades de Marketing voltadas à atração de candidatos para as novas vagas abertas, mantendo o procedimento anteriormente adotado, que consistia em uma comunicação pelo jornal de que as inscrições para o concurso vestibular estavam abertas, sendo que os candidatos naturalmente procuravam a instituição, como constam dos relatos a seguir:

A Mackenzie é um nome conhecido em São Paulo, há mais de um século. Então ela não se preocupava muito com isso [Marketing] não. Eu não me lembro de grandes programas de marketing na Mackenzie. Fazia-se comunicação, colocava-se nos grandes jornais de grande circulação, o edital. Às vezes, era contratada uma empresa, que fazia um layout bonitinho e tal. Mas não havia essa preocupação de se fazer um marketing educacional.

A Mackenzie nunca foi boa nessa parte de propaganda. A Mackenzie nunca foi de vender a imagem ou tentar [...] sempre, só informava as datas do vestibular, as datas de inscrição. A Mackenzie nunca foi de fazer propaganda institucional.

Nesta época, a preocupação central da Mackenzie estava em adequar o Campus São Paulo à duplicação do número de alunos. Dois projetos ligados à universidade devem ser destacados: o primeiro é destinado à implantação de uma extensão da Mackenzie no Campus Tamboré, que não é implantado em função de aspectos legais; o segundo decorre do interesse das prefeituras de Registro e Pirassununga em ter o *know how* da Mackenzie em cursos especialmente da área pedagógica, projetos também não concretizado:

Não, na verdade não é da política da instituição estender-se muito fora do seu campus. Esses locais que você citou [cidades de Registro e Pirassununga], eles surgiram aí em alguma documentação que você deve ter consultado, mais como uma iniciativa de pessoas ou entidades dessas cidades que nos procuraram, consultaram, desejaram que a Mackenzie se instalasse nessas cidades. Mas não estive nas cogitações da Mackenzie estender-se para outras cidades além dos locais que hoje já contam com alguma presença da Mackenzie.

O senhor relator enalteceu as condições físicas do campus Tamboré, que possui uma estrutura condizente com a implantação dos cursos propostos e que a instalação de campi alternativos, em um programa de expansão adequado é altamente salutar. Atualmente existem problemas de ordem legal que, no seu entendimento, impedem a pronta instalação dos cursos [administração, direito e educação física]. Seu parecer é que se aprove a instalação do Campus Tamboré da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ficando na dependência de aspectos legais e de uma pesquisa geo-econômica a ser realizada na região, para confirmação final dos cursos a serem implantados (Ata n. 46 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 01 de fevereiro de 1995, linhas 68-77).

É nesse período também que a Mackenzie ingressa em novo mercado, a pós-graduação, como se comentou anteriormente.

#### *4.2.4.3 Período de 1995 – 1997: uma fase de transição.*

A Universidade Presbiteriana Mackenzie inicia um processo de transformação com segue: desenvolvimento de um planejamento estratégico, expresso no seminário de planejamento estratégico realizado em Janeiro de 1997 em Campus do Jordão; profissionalização da administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie nos anos de 1996 e

1997, por mudanças na reitoria da universidade em 1997; e elaboração de um Plano de desenvolvimento institucional, no final de 1999. Todas essas mudanças permitem que a instituição redefina suas grandes linhas de atuação.

Esse processo de transformação tem como pano de fundo um novo cenário da educação superior que, a partir das percepções do nível estratégico pode ser descrito por meio de três palavras chaves: flexibilidade, avaliação da qualidade e concorrência.

A antiga LDB era extremamente rigorosa e minuciosa, restringindo a liberdade das instituições de ensino superior. A nova legislação, por outro lado, é orientadora, traçando as diretrizes gerais da educação, ampliando a liberdade das instituições de ensino superior especialmente nos aspectos didático-pedagógicos.

[...]a legislação concedeu até certo ponto alguma autonomia às instituições particulares. Antes o controle era muito rígido. A nova LDB termina dando uma abertura que vem permitindo que as instituições trabalhem de maneira bastante séria e competente.

Eu diria que a Lei de Diretrizes Básicas, deixou muita coisa em aberto seguindo esse mesmo princípio. Tem coisas que são conjunturais, que podem ficar extemporâneas muito rapidamente. Estão sendo normatizadas por pareceres ou portarias ministeriais. O que também é bom que aconteça. No tempo do Conselho Federal de Educação, a coisa era diferente. Era muito mais fechado, hoje continua fechado, eu diria assim, aquela liberdade vigiada, mas existe já uma concepção, a partir da nova LDB, de uma abertura maior em termos de gestão universitária. Em termos didáticos a gente também poderia dizer, porque com os parâmetros curriculares, a coisa ficou muito mais aberta do que dos antigos, os currículos mínimos existentes, que no final acabavam tornando-se currículo máximo.

Essa liberdade é vigiada por meio de um processo de avaliação externa que fixa parâmetros mínimos, que devem ser seguidos para assegurar a qualidade do ensino.

Eu creio que a LDB, [...] ela tem realmente aspectos muito importantes. Eu diria que por dois aspectos: ela flexibiliza bastante e ao mesmo tempo ela recupera, ela renova, ela dá atenção para o professor, ela possibilita que se valorize a carreira docente, que haja um compromisso maior, realmente, com a qualidade, com a sociedade, com a transparência.

[...] como a mudança do governo brasileiro, a visão do ministro que está ai há cinco anos, a insistência dele na avaliação da universidades. Então, a avaliação é um outro detalhe, um elemento novo, que entrou nas universidades, é uma exigência para credenciamento dos cursos. Eu acho que isso ai vai mudar bastante a visão da vida universitária brasileira.

[...] mudou o critério do MEC para a abertura de cursos, na avaliação, na própria avaliação. Agora de três em três anos você é reavaliado. Antigamente, você ficava dez, vinte, quarenta, cinquenta anos... nós temos cursos de mais de 50 anos que foram avaliados agora, nesse ano pela primeira vez. Então, essa mudança de critérios é que vai mudar o perfil do curso, o cuidado do curso.

Por fim a efetividade dessas mudanças como fator de pressão sobre as instituições de ensino é reforçada pelas pressões advindas da abertura de um grande número de instituições de ensino em São Paulo.

Mas, ao passar dos anos - e nessa época isso ficou muito claro - novas instituições surgiram, e surgiram muito competitivas, em volta da Mackenzie. Por exemplo, a UNIP – Universidade Paulista, ou Faculdades Objetivo – que simplesmente na década de oitenta praticamente não existia e, de repente era uma realidade moderna e atuante, estava aqui a nossa volta. Então, a Mackenzie, de certa forma, se obrigou a entrar nesse ritmo de competição com outras instituições, na busca do seu cliente, do aluno que já não vinha mais só por razões históricas e tradicionais, mas ele escolhia a escola e passou a comparar a qualidade dos serviços. E a Mackenzie não podia ficar só com esse berço de tradição, mas tinha de oferecer alguma coisa a mais.

O início dos debates relativos aos novos rumos da Universidade Presbiteriana Mackenzie coincide com a fase de transformação das políticas educacionais ligadas ao ensino superior. A concomitância desses dois eventos permite inferir que a forma como o nível estratégico percebe esse novo ambiente que, aos poucos, vai sendo delineado influencia de forma decisiva o posicionamento estratégico da universidade, no segundo período estudado como será demonstrado nas próximas seções.

#### *4.2.4.4 Período de 1997 – 2000: consolidar e aprimorar a qualidade.*

Na segunda metade da década de 90, a Universidade Presbiteriana Mackenzie aproxima-se do limite da ocupação do Campus São Paulo e depara-se com novo ambiente que traz à tona o conceito de avaliação; este exige que a Instituição exponha para o público em geral mais do que a beleza dos seus prédios históricos de tijolinho a vista.

Essa fase é, portanto marcada por uma busca do autoconhecimento, responsável por direcionar o esforço da universidade para: a readequação das instalações, a capacitação do corpo docente, a adaptação currículo, o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão; com o objetivo de atender às novas exigências, trazidas por uma nova política governamental, que põe à prova o poder da tradição. Paralelamente a esse objetivo a universidade inicia um crescimento, para fora da fronteiras do tradicional Campus Higienópolis.

As estratégias adotada para alcançar esses objetivos passam a ser descritas com base em três categorias: estratégias de recursos, estratégias de produtos/serviços e estratégias de mercado.

#### 4.2.4.4.1 Estratégias de recursos

Nessa fase o Instituto Presbiteriano Mackenzie revê suas prioridades de investimento, privilegiando a educação Superior como relata um dos entrevistados:

[...] [a partir de 1996, 1997] ela [a entidade mantenedora] está priorizando mais o ensino superior do que o fundamental, porque o ensino superior é que tem tido mais procura, que tem tido mais mercado realmente. Então nós estamos investindo mais no ensino superior.

Paralelamente, a Universidade Presbiteriana Mackenzie passa a procurar fontes alternativas de recursos; essa prática não constitui ainda uma atividade institucional, sendo ainda fruto de iniciativas individuais direcionadas para financiar projetos específicos, tais como o CRAAN – Centro de Rádio-Astronomia e Astrofísica Mackenzie.

Apesar da perda de alguns incentivos fiscais em decorrência da mudança de posicionamento do governo quanto às instituições filantrópicas, percebe-se um aumento da capacidade de investimento da instituição decorrente deste elenco: estratégia de crescimento do número de alunos de graduação adotada no início da década; negociações com o alunado para viabilizar aumentos de mensalidades superiores aos índices oficiais de inflação; e da disposição do Instituto de Investir no Ensino Superior.

Nós tínhamos uma política de preços muito baixos. Até 95, 96, os preços estavam muito defasados. E foi possível negociar reajuste da ordem de 20% no final de 97, mais outro de 10% no final de 98 e agora estamos novamente numa fase de discussão desse tema. E essa receita reverterá para o benefício da própria universidade, até porque existe uma necessidade muito acentuada de novos investimentos em infra-estrutura, e não podemos deixar que a universidade fique descapitalizada por uma política fictícia de estudo subsidiado, mas não há quem a subsidie, é o próprio aluno que paga.

A Mackenzie nessa época encontrava-se um pouco defasada na sua infra-estrutura de apoio ao ensino, como demonstra um dos entrevistados: “A Mackenzie estava defasada em todos os investimentos: laboratórios, biblioteca, infra-estrutura, salas, professores”, especialmente em decorrência da ampliação do número de alunos, ocorrido na primeira metade da década. Tendo em vista essa realidade e as novas exigências trazidas pela mudança



na política governamental para a educação superior, a universidade investe significativamente na melhoria das condições físicas, laboratórios e bibliotecas.

Então eu creio que esses últimos anos, de 97 para cá quando o campus parou de crescer fisicamente, houve um direcionamento muito claro dos investimentos para que as condições de oferta dos cursos fossem melhoradas. E isso se tornou bastante visível.

Nesta fase, houve também um aumento significativo nos gastos com o corpo docente, em decorrência desta realidade: aumento do número de professores atuando em regime de tempo integral, especialmente na pós-graduação; estruturação de um programa de incentivo à qualificação do corpo docente; e aprovação de um plano de carreira que privilegia a contratação de professores titulados ou de grande experiência profissional.

Hoje, a Mackenzie está muito preocupado em ter os melhores professores e capacitá-los para isso, que eles estejam a par do que está acontecendo aí por fora, e dar treinamento, que eles participem de congressos; de dois anos para cá a Mackenzie tem investido muito dinheiro, em preparo e aperfeiçoamento do corpo docente, tanto na parte de treinamento e informações como na parte de salários, na parte de previdência privada, assistência a saúde, check-up, tudo isso.

O novo plano de carreira, estabelecido nos atos da reitoria n.º 26/98 e n.º 11/99, inspirados nas disposições do novo estatuto e regimento interno da Universidade Presbiteriana Mackenzie, passa a abranger duas carreiras paralelas.

A primeira denominada quadro docente associado, abrange professores para ministrar aulas de disciplinas decorrentes das matérias de formação profissional geral, específica e complementar, que exijam conhecimentos especializados associados à prática. Para ingressar nessa carreira faz-se necessário título de especialização e comprovada experiência profissional de pelo menos cinco anos.

A segunda, denominada acadêmica, deve abrigar os demais docentes e exige como requisito mínimo para ingresso o título de mestre e a passagem para categorias superiores depende de título de doutor. Em ambas as carreiras o processo seletivo tanto de ingresso com de promoção passa a depender de um concurso público ou interno nos termos do ato n.º 11/99.

Outro ponto a ser destacado é o regime de trabalho do corpo docente que, nos termos do estatuto, passa a ser preferencialmente de tempo integral com dedicação à docência e à

pesquisa. Essa matéria foi regulamentada pelo ato da reitoria n.º 11/99, que prevê a existência de professores de tempo integral, tempo parcial, de hora aula e misto.

O regime de tempo integral é atribuído a professores doutores, integrantes da carreira acadêmica, com vocação tanto para o ensino, pesquisa e extensão como para a administração acadêmica. O tempo parcial é atribuído a professores mestres ou doutores da carreira acadêmica com a mesma vocação. Os outros regimes dizem respeito a a professores com vocação primordialmente voltada para o ensino.

A universidade também tem a intenção de prover as coordenações, chefias e direções com professores preferencialmente de tempo integral e integrantes da carreira acadêmica.

Outro ponto a ser destacado é a relevância atribuída à produção científica, elevada a critério para a progressão na carreira, especialmente acadêmica. A experiência na atividade de docência bem como curso de pós-graduação *lato sensu* em didática do ensino superior são também amplamente valorizados, para efeito de progressão na carreira.

A universidade nesse período tem investido no desenvolvimento das atividades de extensão, procurando na medida do possível que essas atividades sejam auto-sustentáveis.

O conjunto dessas novas tendência permite inferir a relevância dada pela instituição para integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão: a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão deve ser entendida como institucional.

Ressaltando essa tendência de fortalecer a atividade de pesquisa, como uma das atividades indissociáveis com o ensino, o Conselho Deliberativo do Instituto Presbiteriano Mackenzie, em 1997, cria um Fundo de Pesquisa que abrange dois por cento da receita da universidade para fomento de pesquisas e produção científica, denominado MACKPESQUISA. Com isso a instituição passa a destinar um volume significativo de recursos para implementar a atividade de pesquisa que era praticamente inexistentes, no período anterior.

Hoje a Mackenzie está investindo muito na área de pesquisa. Hoje, às duas horas da tarde, nós vamos ter a primeira assinatura de contratos com pesquisadores. Nós temos um fundo de investimentos para pesquisa, Chamado MACKPESQUISA. Todos os projetos passam por uma comissão que é levado ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, que é aprovado ou não e os que são aprovados são enviados para uma comissão que aprova a liberação de verbas para aquele projeto e financia projetos para professores da universidade que tenham a titulação mínima de mestre.

Esses focos de investimentos estavam em consonância com o esquema interpretativo e com as novas exigências da legislação educacional, como demonstra um dos entrevistados: “Para nós elas (exigências do MEC e a legislação educacional) são prioritárias, o atendimento à legislação é colocado como prioritário na utilização dos recursos da instituição”, com será demonstrado nas seções subseqüentes.

#### 4.2.4.4.2 Estratégias de produtos/serviços

A Universidade Presbiteriana Mackenzie nesse período mantém como principal atividade o ensino em nível de graduação, voltado especialmente para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Nessa fase é importante destacar a abertura de novos cursos: Administração e Comercio Exterior em Tamboré, no segundo semestre de 1999; Educação Física em Tamboré, implantado no primeiro semestre de 2000; Filosofia no segundo semestre de 1998 e Teologia implantado no primeiro semestre de 2000, ambos no Campus São Paulo.

É importante ressaltar também que nessa fase a instituição procura alterar o currículo de seus cursos e estabelecer um projeto pedagógico da instituição, criando na opinião de um dos entrevistados “o primeiro plano pedagógico de natureza calvinista (do Brasil)”.

A instituição tem projetos para a criação de cursos seqüenciais e para a implementação da educação a distância. Quanto a esta sua implantação, está ainda condicionada à viabilização de recursos por parte da mantenedora, para fazer frente ao grande investimento em equipamentos de alta tecnologia.

A instituição tem procurado acentuar seus laços com outras instituições nacionais e estrangeiras por meio de convênios ou outras formas de cooperação ou parceria. O próprio regimento da universidade, nos artigos 21 a 25, traça em linhas gerais os procedimentos a serem seguidos para atingir esse objetivo. A diferença fundamental desse período em relação ao anterior nesse aspecto está no empenho realizado pela reitoria, através da assessoria administrativa, para garantir a efetividade desses acordos, especialmente daqueles de nível internacional.

[Anteriormente havia muitos convênios que] se assinavam e ficavam lá paradinhos. Nunca se usou nada daquilo. Hoje a dinâmica que está sendo usada é outra. Está se procurando sistematizar convênios a serem revistos a cada período, se não houver utilização rescinde-se.

Isso tudo em conceito do novo regimento já escrito, normatizando tudo. A proposta agora é incrementar isso terrivelmente. Visitas ao exterior de muita gente, buscando contatos, experiências, convênios, ocorrendo não mais num fato isolado; é hoje uma preocupação objetiva.

Ao lado do ensino de graduação, a instituição tem desenvolvido desde 1989 um programa de pós-graduação. Nessa fase os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm sua estrutura transformada radicalmente para atender aos novos padrões estabelecidos pela CAPES e obter o seu credenciamento perante essa instituição.

nós ficamos numa situação de termos nos esforçado para obter credenciamento a posteriori mas, na verdade, tínhamos que primeiro credenciar os cursos e aí tivemos, de certa forma, que recomençar todo o nosso esforço, colocando os cursos rigorosamente de acordo com a exigências da CAPES e, de certa forma, desconsiderando tudo aquilo que foi feito nesses anos passados.

Dentre as medidas tomadas pela instituição pode-se destacar a extinção do módulo I, conjunto de matérias comum a todas os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por meio do ato da reitoria 01/98; a contratação de 50 professores doutores para atuar em regime de tempo integral; a extinção dos cursos de doutorado; e a redução dos cursos de mestrado oferecidos, centralizando os esforços da instituição.

[...] a nossa pós-graduação contratou em tempo integral cerca de cinquenta professores. Então esses professores da pós-graduação, que há dois anos atrás não existiam no quadro [...] quando começamos a pós-graduação, em 89, nós desenvolvemos até meados de 97, portanto por cerca de nove anos, tendo um regime de trabalho de professores de hora-aula, ou de pequenas jornadas, tempo parcial, até que nós chegamos a um ponto em que nós concluímos que se nós não contratássemos professores para tempo integral, nós não iríamos conseguir o credenciamento dos nossos cursos junto a CAPES. Então resolvemos reduzir o número de cursos ofertados, e programas, estavam perfazendo catorze; foram baixados para seis, agora sete cursos, portanto, desativando os programas de pós-graduação, para podermos atender a esses seis ou sete cursos que hoje estão abertos com contratação de professores em tempo integral.

Antes de 1989 a pesquisa não fazia parte do cotidiano da Mackenzie. Somente com a criação dos cursos de pós-graduação, a universidade institucionaliza essa atividade, isso porque, no início dos anos 90, a pesquisa estava restrita a ações individuais, não fazendo parte das estratégias da organização.

Somente com o grande esforço da universidade para adequar sua pós-graduação aos rigorosos padrões da CAPES, com a criação do MACPESQUISA e com a adoção do novo plano de carreira, esta atividade começa a ser incentivada e incorporada às atividades

fundamentais da Mackenzie, como relata um dos entrevistados: “Nós tínhamos pouca pesquisa ... agora, com o plano de carreira, nós vamos ter os nossos titulares em tempo integral, então eles estão fazendo pesquisa”.

O mesmo pode ser dito em relação às atividades de extensão universitária que, no início da década de 90, eram representadas por pequenos projetos de iniciativa individual. Somente a partir de 1997 as atividades de extensão e de interação com a comunidade passam a integrar os projetos mais amplos da universidade.

Com esse novo princípio a instituição passa a participar de programas de origem governamental, como o comunidade solidária e a universidade solidária, programas criados pela universidade tais como a universidade aberta do tempo útil, dirigida para a terceira idade, entre outros programas estabelecidos, a partir de convênios com outras entidades (Catálogo 1999).

Na área de extensão estamos atendendo a comunidade com vários programas e cursos que são oferecidos nos sábados ou nas férias. Temos aí uma chamada universidade do tempo útil, que é um área que atende toda a comunidade a partir de uma clientela da terceira idade, ou pessoas que têm tempo disponível, e fazem cursos a tarde. Temos vários cursos.

#### 4.2.4.4.3 Estratégias de mercado.

A Mackenzie sempre demonstrou pouca preocupação com o mercado, valendo-se da imagem construída ao longo dos anos como único instrumento de Marketing.

Entretanto nesse período a universidade passa a explorar melhor a mídia, como fonte de reforço da imagem da instituição. É nesse momento que a Mackenzie ingressa no canal universitário, prepara seu vídeo institucional, ressaltando os sucessos da instituição ao longo da história, patrocina um time de basquete e sugere aos docentes que enfatize o nome da instituição nos artigos de jornal por eles publicados.

A universidade inicia também, ainda que de modo discreto, uma atividade de mídia destinada especificamente a comunicar as datas do processo seletivo da Instituição: “[...] nós passamos a usar um pouco de recursos da mídia não falseados, não maquiados, mas para mostrar que a Mackenzie não é só tradição”.

No ano passado nós mantivemos um time de futebol, um time de basquete liderado pelo Oscar que era jogador da Mackenzie; investimos bastante na imagem da instituição temos também

uma presença marcante no canal universitário, através da TV Mackenzie, recentemente temos mantido uma publicação na qual temos divulgado a Mackenzie,...., temos participado de eventos, seminários, workshops, a Mackenzie tem procurado estar presente em todas essas atividades.

A pós-graduação *stricto sensu* mudou, pois as transformações na política educacional para o ensino superior exigem que esses cursos sejam aprovado pela CAPES, sob pena de os certificados expedidos não terem o devido valor para efeitos acadêmicos; por isso os cursos da universidade são adaptados à nova realidade de mercado.

No início da década de 90 surge a idéia de estender a universidade para outras cidades, fruto de iniciativas individuais e de solicitação de algumas prefeituras; entretanto a Mackenzie não demonstrou forte intenção de levar adiante esses projetos.

Por outro lado no final dos anos 90 já há indícios de que a Universidade Presbiteriana Mackenzie quer estender seu raio de ação para além do Campus Higienópolis. É com base nesse projeto que a universidade cria o Campus Tamboré, que conta hoje com três cursos de graduação.

A Mackenzie nessa fase leva em consideração a procura dos novos cursos de graduação a serem criados, através de pesquisa de mercado ou de observação dos concorrentes, como um dos fatores determinantes da decisão final de implantar um novo curso. Essa nova tendência é representada na abertura dos cursos de graduação no Campus Tamboré, que foi precedida de ampla pesquisa de mercado

#### **4.2.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.**

Essa seção dedica-se a avaliar a relação existente entre as categorias analíticas consideradas nessa pesquisa nos dois períodos analisados, tendo por foco o primeiro caso analisado: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

##### *4.2.5.1 Período de 1990 a 1995.*

A análise do primeiro período considerado permite facilmente demonstrar o poder explicativo dos esquemas interpretativos do grupo dirigente como fator norteador do posicionamento estratégico adotado pela instituição.

A linha que determinou todas as ações estratégicas da Universidade Presbiteriana Mackenzie na primeira metade dos anos 90 foi o crescimento, atitude que pode ser explicada por meio da interpretação dos fatores ambientais à luz do esquema interpretativo do corpo dirigente. O Quadro 11 ajudará na compreensão da análise apresentada na seqüência.

**Quadro 11 : Síntese ⇒ Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – Período 1990 a 1995**

Crenças e valores predominantes no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos/serviços	Estratégias de Mercado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição;</li> <li>• Conservadorismo;</li> <li>• Qualidade do ensino;</li> <li>• Educação voltada para pratica</li> <li>• Preocupação financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação da área construída e aproveitamento máximo da estrutura existente no Campus SP;</li> <li>• Ampliação da Capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie;</li> <li>• Incentivos esparsos a qualificação docente.</li> <li>• Ampliação do número de docentes horistas contratados por meio de amizades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação dos cursos de graduação ao regime semestral</li> <li>• Criação e reconhecimento de cursos de graduação;</li> <li>• Preparação do aluno para o mercado de trabalho;</li> <li>• Ingresso na Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrar o número de alunos de graduação;</li> <li>• Esforço de Marketing praticamente inexistente;</li> <li>• Ingresso no mercado da pós-graduação.</li> <li>• Expansão para fora do Campus São Paulo (Não concretizada).</li> <li>• Preços menores que os das outras universidades tradicionais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A Mackenzie nessa época integrava o rol das universidades tradicionais e de alto nível da cidade de São Paulo, com a peculiaridade de cobrar uma das menores mensalidades do mercado, o que só reforçava o seu poder de atração para candidatos ao concurso vestibular; entretanto o baixo valor das mensalidades limitava o poder de investimento da instituição, fator que, aliado ao crescimento da inadimplência, afetava a viabilidade econômica da universidade.

A solução para o problema surge no âmbito do Conselho de Ensino e Pesquisa, a adoção do regime semestral. Essa solução amplia o controle do instituto sobre o recebimento das mensalidades na medida em que o aluno é convidado a rematricular-se duas vezes em cada ano, sendo esse o momento apropriado para a cobrança dos seus débitos, atendendo ao valor **preocupação financeira**.

Os estudos para a implantação do regime semestral iniciam-se em 1998 por meio dos trabalhos de uma comissão nomeada especificamente para esse trabalho. O sistema é

implantado em caráter experimental na escola de engenharia, na faculdade de ciências exatas e experimentais e posteriormente na faculdade de letras e educação. Tendo em vista os resultados satisfatórios do sistema, tais como a recuperação do aluno em menor tempo nos casos de repetência e a ampliação do número de dias letivos efetivos, o regime semestral foi implantado gradativamente nas demais faculdades da universidade.

Com a implantação do regime semestral a Mackenzie passa a realizar dois concursos vestibulares por ano. O primeiro vestibular de inverno é realizado em 1989, abrangendo cursos das áreas de ciência exatas e tecnologia, sendo o seu resultado satisfatório. Aprovada a experiência, a instituição passa a oferecer, gradativamente, todos os seus cursos em ambos os concursos vestibulares.

A adoção de uma estratégia radical, que conduziria a dobrar o número de alunos de uma instituição consolidada e tradicional como a Mackenzie, não pode ser fruto apenas de considerações conjunturais de ordem econômicas. Fatores de natureza simbólica também influenciam no processo.

Constatada a necessidade de aumentar a capacidade de investimento da instituição, apenas a adoção de uma fórmula já testada parecia viável, sob pena de abalar a base **conservadora** de uma instituição com mais de 100 anos de história.

Como fator complementar essa mudança não poderia conduzir a Mackenzie para novas áreas de conhecimento que fugissem das linhas tradicionais da universidade em termos de graduação, pois o processo de criação de novos cursos passa por prolongados debates nos quais são considerados desde a viabilidade técnica e econômica até a conveniência da implantação do curso, isso porque uma universidade tradicional, conservadora que valoriza o poder expresso na sua **tradição** não se arrisca em experiências, de resultados incertos. Por fim essa mudança não poderia comprometer a **qualidade do ensino** oferecido pela instituição.

Percebida a necessidade de mudança, o processo de transformação é iniciado por um estudo cuidadoso das opções. Essa forma de atuação mostra-se coerente com o esquema interpretativo, pois apenas uma experiência promissora, já testada na instituição, seria capaz de equacionar todos os problemas descritos no parágrafo anterior “a adoção do regime semestral”, que permitiria dobrar o número de alunos sem fugir das áreas tradicionalmente abrangidas pela graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Outra questão considerada foi a realização de dois concursos vestibulares e não uma simples duplicação do número de vagas oferecidas no primeiro concurso, uma vez que a instituição não teria problemas de completar as vagas em praticamente todos os cursos.



A explicação para esse posicionamento parece clara com base no esquema interpretativo do corpo dirigente. Se a grande força da Mackenzie é sua qualidade de ensino, a manutenção do nível desse ensino passa pela busca de um aluno preparado, para tanto parece razoável selecionar os melhores alunos de dois grupos distintos do que simplesmente dobrar o número de alunos selecionados no concurso vestibular que habitualmente já era realizado.

Todo esse projeto permite ampliar a capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie, garantindo a viabilidade econômica da universidade, que tem como única fonte de financiamento os recursos provenientes das mensalidades, distribuídos a partir de sua mantenedora.

É importante ressaltar que a instituição nesse período não realizou esforços de Marketing para assegurar o sucesso de sua estratégia, esse posicionamento é explicado porque o ambiente se apresentava propício ao crescimento em função da baixa concorrência e da grande procura pela instituição. A explicação simbólica para esse procedimento encontra-se na crença no poder da **tradição** como único instrumento necessário à atração de candidatos para o concurso vestibular.

A Mackenzie vinha de uma situação confortável em que ela era procurado pelo fator tradição e não precisava fazer praticamente nenhum esforço de publicidade, porque ela já tinha um certo número fixo de pessoas interessadas em cursos; a Mackenzie, quer pelo conselho de gerações de Mackenzistas, pessoas cujos pais ou os avós estudaram aqui, quer pela tradição ou atratividade de alguns cursos.

Essa linha básica de atuação direciona a instituição nesse período a investir na ampliação da área construída no Campus São Paulo e aproveitar ao máximo a estrutura existente, adaptando com isso os espaços para receber os novos alunos, garantido condições mínimas para o oferecimento dos cursos

Esse processo é acompanhado da ampliação do corpo docente, que gradativamente melhora sua titulação por meio da pós-graduação recém-implantada. Os docentes nesse período são contratados para atuar em regime de hora aula, atitude coerente com os valores **Educação voltada para a prática e preocupação financeira**, pois o regime de hora aula permitia que os docentes atuassem no mercado de trabalho, e reduzia os custos da instituição, uma vez que o docente era contratado apenas pelas aulas ministradas. A utilização da amizade como um dos critério para a seleção de novos docentes, auxilia na manutenção do *status quo*, expresso no valor **conservadorismo**.

#### 4.2.5.2 Período de 1997 a 2000.

Os anos 90 foram marcados por uma profunda transformação na política educacional para o ensino superior, dirigida pela edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por uma abertura para a criação de novas instituições de ensino superior e pela criação de Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, alterações cujas linhas fundamentais já foram expostas no início deste capítulo.

A nova legislação educacional é promulgada no momento em que a Mackenzie sente necessidade de mudança. O **tradicionalismo**, que marcou a vida da instituição apresenta-se agora como um obstáculo às novas necessidades de uma instituição que dobrou de tamanho nos últimos cinco anos, que chega próxima do ponto máximo do aproveitamento de sua estrutura e que vislumbra os traços ainda imprecisos de um novo ambiente.

Essa nova conjuntura marca na Mackenzie o início da fase de transição que culmina com a troca da maior parte dos membros do nível estratégico e traz à tona um novo esquema interpretativo, que passa a orientar as ações estratégicas em novo ambiente, que vai tomando contornos mais nítidos.

Tendo em vista essas considerações, esta seção dedica-se a esclarecer como o grupo dirigente da Universidade Presbiteriana Mackenzie percebeu o novo ambiente, tendo como marco referencial o conjunto de crenças e valores por eles compartilhados, e procurar pontos de conexão entre os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico adotado pela instituição, nessa nova fase. O Quadro 12 ajuda na compreensão da análise realizada.

As mudanças na política educacional brasileira para o ensino superior, na opinião dos entrevistados, geram uma alteração muito nítida no número de instituições e de vagas no ensino superior na cidade de São Paulo, ao ponto de transformar uma concorrência praticamente inexistente em uma concorrência predatória, como ressalta um dos entrevistados.

A concorrência é uma questão que, creio cada vez mais, não pode ser ignorada ou subestimada. Como eu disse a você em outro momento nós vínhamos de uma situação confortável, em que havia uma demanda muito grande por vagas no ensino superior e o número de instituições educacionais não era tão grande. Isso se alterou muito nos últimos anos, e agora, bem recente, nós sentimos isso com maior nitidez, que a nossa volta existem muitas outras escolas.

**Quadro 12 : Síntese ⇒ Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – período de 1997 a 2000**

Valores e crenças predominante no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos/serviços	Estratégias de Mercado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição</li> <li>• Preservação</li> <li>• Renovação</li> <li>• Participação</li> <li>• Qualidade do Ensino;</li> <li>• Capacitação Docente;</li> <li>• Envolvimento com a igreja;</li> <li>• Educação voltada para a prática;</li> <li>• Preocupação financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar infraestrutura de apoio ao estudante;</li> <li>• Contratação de professores titulados ou com reconhecida experiência profissional;</li> <li>• Incentivos a qualificação docente;</li> <li>• Contratação de professores de tempo parcial e tempo integral;</li> <li>• Fomento da atividade de pesquisa.</li> <li>• Aumento de mensalidades acima da inflação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura gradativa de novos cursos de graduação;</li> <li>• Adaptação dos cursos a um novo projeto pedagógico e curricular;</li> <li>• Projetos de cursos sequenciais e de educação a distância (Não implementados);</li> <li>• Incentivos à realização de convênios efetivos com outras instituições;</li> <li>• Adaptação da Pós-graduação aos padrões CAPES;</li> <li>• Desenvolver as atividades de extensão;</li> <li>• Desenvolver um volume de pesquisa expressivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a área de atuação para fora do Campus SP, através da criação do Campus Tamboré;</li> <li>• Pequenos esforços de Marketing institucional e dirigido a atração de candidatos para o processo seletivo.</li> <li>• Adaptação dos cursos de graduação as exigências do mercado.</li> <li>• Preços menores que os das outras universidades tradicionais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Concomitantemente ao aumento da concorrência a alteração na política educacional para o ensino superior põe em foco o conceito de avaliação, descrito a partir de critérios mínimos de qualidade e da fixação de metas a serem atingidas pelas instituições de ensino superior. Essa nova realidade leva a Mackenzie a refletir, como descrevem os entrevistados.

Então, creio que foi um ingresso numa era, ou num contexto, em que a avaliação passou a ser algo que faz parte do nosso dia a dia. O aluno passou a ser um pouco mais explícito nas suas reclamações e julgando, talvez com mais objetividade, até com um certo rigor as condições da escola. Os professores, por sua parte, se sentiram obrigados a discutir um pouco mais a questão da qualidade, e a administração da universidade e da instituição também passou a considerar um pouco mais objetivamente aspectos de qualidade da universidade.

Jamais nós tínhamos nos debruçado sobre qualquer indicador mais expressivo, mais significativo que, por exemplo, nos desse a possibilidade de discutir digamos assim, a questão de número de alunos por turma ou carga horária dos professores-coordenadores e chefes de departamento; índices que, de alguma forma refletiam um conforto maior, uma melhor condição de trabalho. Esses parâmetros, eles passaram a ser mais bem identificados a partir da invenção da avaliação, porque tem ali, inclusive capítulos básicos que tratam dos indicadores de qualidade. E de repente nós estávamos, de certa forma, sendo levados à essa reflexão, que não estava na nossa mente anteriormente.

O conceito de avaliação não era estranho à Universidade Presbiteriana Mackenzie no período anterior; já havia um esforço direcionado a “buscar um conhecimento melhor por parte da reitoria e da universidade da nossa realidade”; entretanto esse esforço concentrou-se em períodos isolados especialmente em 91 e 92, sendo voltado para a avaliação do corpo docente pelos discentes, mas “não houve uma série histórica” que marcasse essa iniciativa.

Um esforço mais expressivo para o estabelecimento de um projeto amplo de avaliação institucional origina-se das discussões da nova política governamental para a educação superior no âmbito dos conselhos superiores da universidade, com a criação de uma comissão permanente de avaliação, que trabalha durante todo o segundo período definido no estudo.

É também nesse momento que o Governo Federal passa a exigir que as instituições de ensino superior publiquem um catálogo, com a descrição precisa da estrutura oferecida pela universidade, abrindo a universidade para o público, como relata um dos entrevistados: “Também passamos a nos obrigar a publicar, por exemplo, catálogo da universidade, informações que passaram a ter interesse, como, por exemplo, as condições de infra-estrutura dos cursos que, em parte, agora se tornaram mais visíveis”.

A Mackenzie sempre esteve atenta às transformações do ambiente, tomando as medidas necessárias para adaptar-se a ele. Nos anos de 1995 e 1996, a instituição participou de exames simulados organizados ABMS – Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior, com o objetivo de familiarizar os estudantes com a prova que viria a ser realizada. A participação da instituição nessas simulações é coerente com o ambiente de debate sobre as mudanças na educação superior que vinham ocorrendo nos conselhos superiores. Passada essa fase de transição, a Mackenzie deixou de realizar exames simulados para o provão.

A preocupação da instituição para com o provão permanece durante essa segunda fase, com novo direcionamento. A universidade tem procurado continuamente conscientizar os alunos da importância da prova e da necessidade de responder a ela com seriedade.

A instituição tem alertado os diretores de faculdades que acompanhem e conscientizem os alunos que vão fazer a prova sobre a importância do provão para a divulgação do curso dele e da avaliação da instituição.

Nós procuramos conscientizar o aluno, desde o começo do curso, de que ele será cobrado mais adiante e a prova não é um fim em si mesma. Portanto o curso não é moldado e direcionado para o Provão. Mas, se o curso for bom, ele se reflete no Provão, sem que o curso tenha de ser propriamente direcionado, como se o objetivo fosse boa nota no Provão.

Variações no resultado do provão são analisada com extremo cuidado, para que as falhas apuradas sejam corrigidas, tal como indica um dos entrevistados ao comentar os resultados do provão de 99 “[...] nós vamos avaliar essas áreas em que tivemos queda [...] chamar os chefes de departamento e fazer uma análise do porquê. E os professores, são bons professores, são maus professores, o que aconteceu, o programa foi dado inteiro, não foi dado. Vou fazer uma devassa. Sem agressão”.

Esses procedimentos são perfeitamente coerentes com o esquema interpretativo vigente que prima pela **qualidade do ensino** e ressalta a importância da **tradição** e da **preservação** da universidade.

Apesar do bom desempenho dos alunos de direito no provão (letra A), a instituição obteve conceito insuficiente em organização didático-pedagógica e instalações nas avaliações realizadas pelo MEC em 1997 e 1998. Essa situação foi amplamente divulgada pela imprensa abalou a Universidade Presbiteriana Mackenzie que preza tanto valores como a **qualidade do ensino** e a **tradição**, e exigiu grandes esforços, afetando o posicionamento estratégico da instituição.

A universidade, através do trabalho da comissão permanente de avaliação, iniciado em 1995, vai tomando consciência das suas deficiências e das necessidades criadas pelo projeto de crescimento, que marca o período anterior.

Os laboratórios daqui eram muito bons, sempre foram muito bons. Os americanos antes, sempre cuidavam demais. Mas estavam um pouco desatualizados. Tanto que eu recebi um amigo meu, que é alemão. Ele é professor numa universidade alemã e veio fazer uma visita aqui e pediu para conhecer. Ele entrou no laboratório de eletricidade, ele ficou encantado. Ele disse assim, que se um dia a Mackenzie quisesse se desfazer daquilo, a Alemanha, talvez a universidade dele compraria para o museu, que eu tinha peças ali, que eles não tinham mais.

E diria que esse período 90-94, nós estávamos também acompanhando, talvez com menos atenção, todas essas exigências mais novas dos alunos, e dávamos a resposta que podíamos dar na época. É uma resposta talvez ainda incipiente, porque em alguns aspectos nós estávamos conscientes de que tínhamos muitos limites, não tínhamos o corpo docente tão qualificado quanto queríamos, não tínhamos as condições de infra-estrutura tão completas, mas tínhamos clareza de que precisávamos melhorar.

A intenção de **renovar** que marca a instituição a partir de 1996 com os debates sobre o planejamento estratégico, é acelerada e orientada pelas novas exigências do Governo Federal, especialmente após o problema ocorrido no curso de direito. Esse contexto direciona a universidade a realizar investimentos significativos na infra-estrutura de todos os cursos, em especial daqueles objeto de avaliação por parte do Ministério da Educação.

[...] nós estamos atualizando, investindo mais no ensino superior. Atualizando nossos laboratórios. Atualizamos todos praticamente, por ser até uma exigência da comissão do MEC, que visita a universidade e credencia cursos. Então laboratórios, nós atualizamos praticamente todos, e biblioteca também é uma prioridade nossa de atualização e ampliação.

... em algumas situações, nós nos mobilizamos com antecedência para atender mais objetivamente algumas comissões, e fizemos alguns esforços concentrados, como, por exemplo, uma reforma, uma ampliação de laboratórios, de salas de estudos [...]

Tinha laboratórios antigos, obsoletos, etc., mas tudo foi atualizado por laboratórios, de última qualidade, praticamente na área da engenharia e na área da arquitetura. Área de comunicação e artes também. Nós estamos com bons laboratórios de informática. Então, hoje a universidade está bem apetrechada quanto a laboratórios.

O aumento do investimento foi viabilizado pelo aumento do número de alunos, pelo aumento das mensalidades, mas especialmente pela definição da mantenedora em concentrar seus investimento no ensino superior, como foi dito anteriormente.

O curso de direito recebeu especial atenção nessa fase de grandes investimentos, especialmente quanto à implantação do escritório modelo e à adaptação de sua biblioteca: “Nós acabamos de gastar com a escola de direito, só em livros quase 500 mil reais, fora o ambiente”.

É importante frisar que a maior dificuldade da Universidade Presbiteriana Mackenzie em atender as exigências feitas para o curso decorreram da impossibilidade de alterar a fachada do prédio que abrigava o curso, por ser esta tombada pelo patrimônio histórico, como relatam os entrevistados. “Houve mais dificuldades, porque nossos prédios são tombados; você não pode fazer uma reforma, porque precisa de autorização da prefeitura e algumas dificuldades adicionais”. A solução do problema foi viabilizada por meio de uma ampla negociação com o diretório acadêmico do curso, para que esse cedesse o espaço de sua sede, o qual foi incorporado à biblioteca.

Após serem atendidas as exigência do MEC, o curso de direito teve seu reconhecimento renovado pelo prazo de cinco anos, sendo esse o primeiro caso no país.

A intenção de expandir a atuação da Universidade Presbiteriana Mackenzie para fora dos limites do campus São Paulo está presente em ambos os períodos estudados. A concretização desse projeto decorre de uma faculdade aberta pela nova legislação que autoriza a instituição com três conceitos “A” em um determinado curso a abrir extensões desse fora da cidade sede sem necessidade de autorização prévia do Conselho Nacional de Educação.

Após três edições do provão, o desempenho da instituição no curso de administração habilita a universidade a expandir-se para fora de sua sede, para até três cidades no Estado de

São Paulo. Essa oportunidade permite que a instituição implante os cursos de administração e administração com ênfase em comércio exterior na cidade de Barueri, onde a instituição já atuava no ensino fundamental, básico e médio. Essa atitude é coerente com o esquema interpretativo vigente, marcado pela **preocupação financeira, preservação** e pela **tradição**, pois a universidade apesar de poder abrir esses cursos em mais duas cidades, opta por estabelecer-se apenas onde a instituição já tinha base estabelecida, para assegurar a **qualidade do curso**.

Aberta a extensão em Tamboré, a universidade aproveita-se da estrutura já implantada para obter perante o CNE autorização para o curso de Educação Física no Campus Tamboré, em Barueri. A abertura desse curso é coerente com o esquema interpretativo vigente representado na **vinculação com a igreja**, pois é da tradição presbiteriana incentivar seus alunos a realizar práticas esportivas, como demonstra um dos entrevistados “[...] educação física tem que ver fundamentalmente com a nossa história com a Mackenzie, como instituição, pela nossa tradição no esporte, em práticas esportivas, e pela disponibilidade de infra-estrutura que já temos no Campus Tamboré”.

A abertura de cursos superiores no Campus Tamboré foi precedida de ampla pesquisa de mercado, para determinar o potencial da região. Essa medida é coerente com percepção do nível estratégico de que o mercado da Educação Superior está cada vez mais competitivo, de modo que uma instituição marcada pela **preservação** não pode se dar ao luxo de errar. Como demonstra um dos entrevistados:

Hoje a gente tem uma visão mais prudente acerca disso [criação de novos cursos] e se tomam alguns cuidados: verificação da demanda; quando o Campus foi para Tamboré foi feita uma pesquisa na micro região para verificar as condições de demanda, de oferta dos cursos na região para tomar uma decisão dessa ordem.

É ressaltado até em função do aguçamento da concorrência. Então, não se tem o direito de errar. Nós temos de acertar e isso também tem muito a ver até com uma questão de imagem da instituição. Nós não podemos nos expor a uma experiência que nos obrigue ao caminho de volta, de retorno, porque seria muito desgastante e queimaria um pouco o nome da universidade, especialmente se ela se aventurasse a oferecer cursos já com uma vocação de fracasso.

A **tradição e a preservação** estão refletidas nas decisões da universidade de aguardar o momento oportuno para aproveitar-se das novidades trazidas pela legislação. Apesar de já haver um projeto estabelecido para os cursos sequenciais, há certa resistência por parte de integrantes do nível estratégico quanto à sua implantação, decorrente principalmente das

indefinições da política governamental quanto a esses cursos, como demonstram os relatos a seguir:

Nós já temos um estudo de seqüencial, que já tem até um projetinho feito, mas não há ainda uma convicção da conveniência do curso seqüencial. E a coisa que mais levou a essa falta de incentivo para a gente ir para o curso seqüencial é a própria história do curso seqüencial desde sua concepção com Darci Ribeiro, que não era nada disso que está acontecendo hoje.... mas não está descartada a possibilidade do curso seqüencial porém não há uma afinidade da universidade ao menos com essa administração.

Eu, pessoalmente, não sou simpático ao curso seqüencial; Eu creio que os cursos seqüenciais podem desestruturar os curso de graduação normais e criar uma eventual deformação das conclusões. Você sabe que tem diploma, você sai com um certificado, etc. mais como isso é uma barreira muito próxima da outra, meramente formal, eu temo que ..... eu pessoalmente não sou um entusiasta do curso seqüencial.

A educação a distância, também amplamente debatida na instituição, encontra dois obstáculos para sua implantação: o primeiro de ordem técnica, ligado ao valor **preocupação financeira**, decorre do elevado volume de investimento em equipamento, que exigiria uma ajuda substancial da entidade mantenedora, em detrimento do investimento em outras áreas tais como a recuperação da estrutura de apoio ao ensino, forma de atuação que seria incoerente com o valor **qualidade do ensino**, expressa no esquema interpretativo. A segunda restrição decorre do sentimento de **preservação**, representado pela desconfiança de membros da instituição quanto ao ensino oferecido por meio dessa técnica como demonstra o discurso transcrito:

O curso a distância, acho que ele é importante. Mas também não faço dele uma panacéia. [...] Porque não é só a mecanicidade de transferir o conhecimento. Tem que ter também o ensinamento de se viver de uma forma cívica. E isso só a sala de aula vai conseguir.

Nós estamos estudando a possibilidade porque a política nacional está muito indefinida quanto a isso [educação a distância]. O governo não está autorizando os cursos ainda. A não ser *lato sensu*. E nós preferimos ainda não entrar nisso. Só entramos em uma área com experiência, mas que é uma área não da universidade, é uma área da instituição.

Outro ponto que deve ser ressaltado é que a universidade, apesar da abertura oferecida pela legislação, mantém a mesma estrutura no seu exame de seleção. Aparentemente há uma tendência de manter-se o grau de dificuldade do exame e de aprimorar-se as provas de habilidades específicas; essa postura pode ser explicada pela intenção da instituição de selecionar os melhores estudantes para compor seu quadro discente dentre o grande número



de candidatos inscritos no seu processo seletivo. Essa atitude apresenta-se coerente com a **qualidade do ensino** e com a **tradição** expressos no esquema interpretativo vigente.

O aumento da concorrência percebido pelo nível estratégico apesar de não afetar diretamente a Universidade Presbiteriana Mackenzie, que manteve nesse período um elevado número de candidatos para o seu concurso vestibular; a instituição nesse período realiza pequenos esforços de Marketing institucional bem como de propaganda voltado para a atração de alunos para o processo seletivo. Esse fato pode ser explicado pela origem empresarial da maioria dos membros da direção do Instituto Presbiteriano Mackenzie, e pelo espírito de **preservação**.

Há consenso quanto à necessidade de realizar atividades de Marketing institucional; mas há resistência de membros do nível estratégico quanto à necessidade de propaganda para o processo seletivo, embasada na força da **tradição**, como demonstra o relato a seguir.

[...] eu acho que nossas campanhas devem ser só institucionais e nunca publicidade para vestibular. Eu acho até que nas vezes que estamos fazendo campanha de vestibular com propaganda, nós perdemos, porque nos vulgarizamos. A Mackenzie é diferenciada, porque tem uma tradição.

Outras considerações relativas ao posicionamento estratégico da instituição devem ser realizadas tendo em mente quatro alterações no cenário da educação brasileira ainda não comentadas: são elas as exigências de que 1/3 dos docentes da universidade detenham o título de mestre e/ou doutor; 1/3 do corpo docente da instituição seja contratado para atuar em regime de tempo integral; a instituição mantenha um programa estruturado de pós-graduação; a instituição mantenha atividade de pesquisa efetiva em no mínimo três áreas, com infraestrutura adequada para tanto.

Atuar na área de pós-graduação já fazia parte das estratégias da instituição no primeiro período estudado; é nessa fase também que surge, de forma ainda embrionária, a preocupação em dar condições para que o corpo docente melhore sua titulação; entretanto nessa época, coerentemente com o esquema interpretativo vigente, que privilegiava a **educação voltada para prática**, apesar do amplo trabalho realizado na pós-graduação, não houve esforço organizado por parte do nível estratégico direcionado à qualificação do corpo docente, até mesmo porque o ambiente não exigia tal conduta.

A busca de titulação nessa fase ainda advinha de uma iniciativa individual do docente que buscava perante a administração a forma de viabilizar esse projeto. Essa realidade é

coerente com o regime de trabalho de hora aula adotado como regra para o corpo docente, em que o professor não estava altamente comprometido com a instituição. O regime de hora aula é também coerente com o esquema interpretativo vigente, pois privilegia o contato do professor com o mercado de trabalho.

Esse quadro é alterado no segundo período analisado. O ideal ainda nascente de ter na universidade professores titulados, torna-se uma obrigação “porque é uma exigência do próprio MEC”, e integra-se ao novo esquema interpretativo, representado no valor **capacitação docente**, e passa a ser representada por meio de um conjunto de ações estratégicas.

Tivemos uma série de seminários internos, em 97. Você conhece, em janeiro houve planejamento estratégico, ficou muito claro que nós teríamos de ter uma política de qualidade, e que era preciso nos capacitar, para podermos também encarar o futuro. Creio que essa mensagem ela repercutiu muito forte entre os professores. Houve, por exemplo, também, substituições de professores, muitas demissões, alguns professores novos foram contratados com melhor titulação. Isso acabou criando todo um conjunto de vetores convergentes, que caminharam numa direção só.

Em consonância com essa nova realidade, são alterados os critérios utilizados para a seleção de novos docentes. O corporativismo que marcava o primeiro período analisado e claramente representado na passagem a seguir “Antes havia um certo corporativismo eu ingressei dessa forma; portanto posso dizer: ingressava-se mais por relações do que por uma realidade acadêmica” Mostra-se coerente com o espírito conservador que marca o primeiro período estudado; é substituído por critérios de ordem técnica, tais com a exigência de grau de mestre para ingresso na carreira acadêmica, a fixação da titulação com critério para progressão na carreira acadêmica e a realização de concursos para contratação e promoção de professores, práticas que já vinham gradativamente sendo implantadas e que se tornam regra com a aprovação do plano de carreira, descrito anteriormente.

A partir de 1997 eu diria que não se contratou mais nenhum professor novo que não tivesse, no mínimo mestrado. Então a proporção de professores com título de pós-graduação vem crescendo de ano para ano, porque as novas admissões estão condicionadas a posse de título, além do que os professores da casa estão se titulando também.

É estabelecido um programa de qualificação docente coerente com as novas necessidades da instituição, sendo os docentes nessa nova fase incentivados a buscar titulação, preferencialmente nas áreas de interesse da instituição. A própria estrutura de bolsas dirigidas

a esse programa é modificada para abranger o valor integral do curso, nos termos apresentados anteriormente. Todas essas medidas mostram-se coerentes com o novo esquema interpretativo, lastreado no valor **capacitação docente**

A perfeita compreensão dessa mudança estratégica deve considerar a articulação dos diversos valores que integram o esquema interpretativo. A crença na importância da **educação voltada a para prática**, que marcou o período anterior, continua fortemente impregnada no discurso do nível estratégico “A Mackenzie, até hoje, é até uma filosofia natural da instituição, ter uma parte mais prática, preparar mais o profissional para sair da universidade e já entrar em campo em todas as áreas [...]”.

Desse fato decorre a criação dentro da instituição de duas carreiras distintas: a acadêmica, coerente com a necessidade de titulação docente e a associada, voltada para a experiência profissional. A soma dessas duas carreiras permite coordenar os valores **capacitação docente e voltada para a prática**, atendendo às exigências da nova definição dada ao valor **qualidade do ensino** nessa fase.

O programa de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvido na instituição desde 1989, apresenta-se como a melhor forma de titular o corpo docente da instituição. As novas exigências ambientais trazem à tona a necessidade de adaptar os cursos de mestrado e doutorado aos padrões estabelecidos pela CAPES, para atender aos requisitos mínimos da legislação e assegurar a validade dos títulos expedidos, como relatam os entrevistados

[...] fora da CAPES não há salvação. Por quê? Por causa do credenciamento. E os cursos não credenciados podem ter..., podem ser muito bons, mas não têm utilidade. Ele tem utilidade *interna corporis*, aqui dentro. Mas não é isso que se pretende.

Essa nova exigência obriga a Mackenzie a reformular seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O rigor dos critérios de credenciamento desses cursos obriga a instituição a extinguir os cursos de doutorado existentes, a diminuir o número de cursos de mestrado oferecidos e a adquirir um novo espaço para abrigar a pós-graduação.

O corpo docente vinculado a esses cursos foi reformulado, abrangendo hoje professores na sua maioria com título de doutor e vinculados à instituição em regime de tempo integral, como se disse anteriormente.

Com essas medidas a universidade obteve o credenciamento de quatro de seus cursos e tem tramitando perante a CAPES processos para o credenciamento dos demais. Essas medida

mostra-se coerente com o esquema interpretativo vigente pois abre espaço para a **capacitação docente**.

A pesquisa é outra das novas exigências governamentais, em especial para uma universidade como a Mackenzie marcada pela Educação voltada para a prática e preocupada quase que exclusivamente para formar profissionais para o mercado de trabalho, representa um dos grandes desafios a serem superados.

Pesquisa é um outro problema relativamente delicado, porque a atividade de pesquisa em instituições particulares é difícil de ser viabilizada como uma atividade realmente permanente e relevante. Eu noto que hoje a lei é mais exigente e até obriga que as universidades realmente demonstrem sua atividade de pesquisa sob pena de perder, na fase de credenciamento, o status de universidade e isto nos atingiu. De certa forma estamos hoje mais conscientes.

Nesse aspecto os valores representados pela **renovação e preservação** motivam a universidade a agir, com intuito de assegurar no futuro um resultado favorável no processo de credenciamento, preservando a imagem da Instituição, como relata um dos entrevistados “...a produção científica vai fazer com que a universidade tenha credenciamento maior, porque vai chegar o momento, quando a própria universidade vai ter que ser credenciada: ou passa a centro universitário, ou continua universidade.”

A solução para esse novo desafio, coerentemente com o esquema interpretativo vigente, tem como foco principal a pós-graduação, conciliando a **capacitação docente** e a necessidade de preservação e renovação. Com isso os novos professores doutores em regime de tempo integral recebem a obrigação montar e dar suporte à estrutura necessária para a consolidação das atividades de pesquisa na instituição.

[...] a Mackenzie não era pesquisa, era ensino e para isso estamos concentrando alguns esforços máximos [...] e eu creio que o exemplo mais claro desse esforço é a nossa pós-graduação, que nós temos cinquenta doutores que estão fazendo o quê? Estão fazendo pesquisa.

Como atividades complementares a instituição solicitou a devolução do observatório rádio-astronômico, que tinha sido emprestado à USP, para funcionar como um dos centros de pesquisa da instituição. A atividade de pesquisa é também auxiliada por iniciativas individuais que, com respaldo da reitoria, direcionam-se para a realização de convênios com empresas e a obtenção de recursos de entidade como o CNPq para viabilizar projetos específicos.

Nós temos alguns contratos com o CNPq e a FATEC. A FATEC, não sei se você sabe, é pessoal. Nós estamos incentivando os nossos professores a irem a FATEC. E nós sabemos que o Governo Federal está muito escasso em verba, não tem condições. Então, você vê, criou-se um fundo próprio. Por mais singelo que seja, nem sei o valor dele atualmente; é uma iniciativa muito positiva, que é bem espírito americano, não ir pedir os outros, vai trabalhar.

Despertada a consciência da importância da pesquisa e estabelecidos os primeiros passos para assegurar sua efetividade outro valor expresso no esquema interpretativo deve ser trazido à discussão da **educação voltada para a prática**. Todo esse esforço destinado a desenvolver as atividades de pesquisa não estaria completo sem sua vinculação com o aspecto prático; isso se reflete na tentativa de estabelecer atividades de pesquisa aplicadas, como demonstra um dos entrevistados.

Temos convênios com empresas de diferentes áreas, com instituições, com entidades públicas, para que as nossas pesquisas tenham um caráter não só das ciências básicas, e talvez [...] o nosso forte não seja esse, mais de ciências aplicadas, ciências humanas, ciências sociais e ciências, algumas mais tecnológicas, mas em parceria, em desenvolvimento paralelos, com outras entidades, instituições ou empresas.

Essa integração da universidade com outras instituições na área de pesquisa, bem como em outras áreas, é viabilizada por meio da definição via regimento interno dos procedimentos para sua operacionalização, e pelo interesse demonstrado pela reitoria em assegurar a efetividade desses acordos, como se demonstrou anteriormente.

Pesquisa básica integrada à pesquisa aplicada parece ser o futuro dessa atividade na Universidade Presbiteriana Mackenzie. É bom ressaltar que uma afirmação nesse sentido é prematura, porque, como lembra um dos entrevistados: “Há pouco tempo atrás [...] [a pesquisa na] Mackenzie era muito incipiente. Creio que houve um desenvolvimento bem acentuado nessa área de pesquisa. Mas muito ainda há para se fazer”.

Todo esse processo de mudança é influenciado por outra transformação trazida pela legislação educacional, que afeta o regime de trabalho do corpo docente. Esse foi outro grande desafio enfrentado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie que, no primeiro período estudado, tinha como regra, coerentemente com o esquema interpretativo vigente que privilegiava a **Educação voltada para a prática**, contratar docentes em regime de horas aula, possibilitando ao professor estar em contato direto com o mercado de trabalho e reduzindo os custos com o corpo docente, em coerência com a **preocupação financeira**, como se referiu anteriormente. É bom ressaltar que no primeiro período não havia indicativos de que a instituição pretendesse alterar esse quadro.

Para solucionar esse problema a instituição privilegia o regime de tempo integral, adota o regime de tempo parcial, como regra para a graduação, exige dos docentes no produção científica, e mantém o regime de hora aula para casos excepcionais, especialmente da carreira associada (profissional).

A solução encontrada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie para garantir a utilização do tempo dos docentes contratados em regime de tempo integral foi inseri-los na pós-graduação. Com isso a instituição atende a um dos requisitos necessários para o credenciamento de seus cursos de mestrado, destinados à qualificação do corpo docente da instituição e agrega à sua estrutura um grupo de professores com título de doutor, voltados para a produção científica. A soma desses fatores assegura a coerência da estratégia adotada.

A coerência dessa estratégia com o esquema interpretativo vigente apresenta ainda outro elo, a vinculação entre a pós-graduação e a graduação. Um dos valores fundamentais que compõem o esquema interpretativo nesse período é a **qualidade do ensino**. Seria incoerente com essa premissa formar uma grande estrutura para a produção de conhecimento, sem que esse seja revertido em benefício do ensino de graduação, foco principal da instituição.

É por isso que os docentes da pós-graduação devem lecionar na graduação como afirma um dos entrevistados. “Hoje esses professores (da pós-graduação) estão aqui, em tempo integral, fazendo pesquisa aqui, dando o curso deles aqui e dando também aula na graduação para melhorar o padrão”. A aproximação desses níveis também pode ser verificada pela exigência em todos os cursos de graduação de um “Trabalho de Graduação Interdisciplinar” a ser realizado pelos alunos dos últimos anos, abrindo seus horizontes para a iniciação científica e envolvendo toda a universidade nesse novo projeto.

Eu acho que as coisas melhoraram; já há uma produção científica enorme e, portanto houve mudanças. E alterou-se significativamente porque nós criamos os trabalhos de fim de curso, o TGI nosso, e isso permitiu que o aluno exigisse do professor que produza, porque o aluno tem de produzir. Então, virou um ciclo virtuoso de um exigindo o outro. E isso foi muito positivo, muito rico. Os nossos trabalhos de TGI, que são trabalhos de fim de curso, são muito rico, em todas as unidades. Todas as onze unidades têm hoje trabalho de fim de curso. Cada um na sua personalidade, porém todos têm.

Todo esse projeto de desenvolvimento da pós-graduação e da atividade de pesquisa exige um aporte significativo de recursos, que é assegurado por meio de fundo denominado MACPESQUISA, que abrange um 2% do orçamento da universidade e que é voltado para

viabilizar a execução de projetos de pesquisa. É importante relembrar que a legislação cria a obrigação de que a instituição destine esse percentual para as atividades de pesquisa.

A legislação educacional, ao dividir as universidades particulares em categorias, exige que essas definam claramente sua identidade. É verdade que a Universidade Presbiteriana Mackenzie sempre manteve laços fortes com a Igreja Presbiteriana do Brasil e uma preocupação em professar os valores cristãos durante toda a sua existência; entretanto, aos olhos do público, esses laços não eram tão nítidos.

Essa mudança ambiental, combinada com o anseio da Igreja, conduz a instituição a explicitar sua natureza confessional e comunitária e agrega um novo valor ao esquema interpretativo da instituição **vinculação com a igreja** como indicam os relatos abaixo

Foi uma luta muito bonita. Uma troca de idéias muito bonita, um debate muito rico. Conclui-se que primeiro a universidade, sendo de origem calvinista e sendo da Igreja Presbiteriana do Brasil, era bom que se tivesse uma identidade nítida. Segundo, há uma convicção de alguns, e eu creio que hoje esta presente em todos, o século vinte e um vai ser o século das instituições religiosas. E se nós tivermos a predestinação de termos uma religião expressa, uma crença expressa, por uma tradição enorme, de quinhentos anos, vamos explicitar, é isso. [...]o que foi reiterado agora pelo novo estatuto, por outras mudanças, até pela mudança de nome da universidade, foi a identidade confessional. Essa é uma questão mais institucional e de política da própria igreja presbiteriana à qual a Mackenzie se liga e que houve o desejo de explicitar mais claramente essa condição confessional, deixar isso muito visível. Até porque a própria legislação também passou a caracterizar com mais clareza a natureza das instituições. Com isso, nós nos diferenciamos com maior precisão de uma simples instituição particular.

Essa postura afeta o posicionamento estratégico da instituição nessa fase. A primeira grande medida que reflete essa nova identidade da instituição é a alteração do nome da instituição para Universidade **Presbiteriana** Mackenzie, ressaltando seu caráter confessional e seu vínculo com a Igreja Presbiteriana do Brasil. Essa nova identidade motiva a Mackenzie a filiar-se a ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - e a aproximar-se da comunidade por meio do incremento das suas atividades de extensão universitária, que eram incipientes no período anterior, como relatado anteriormente. Esse esforço concentrado nas atividades de extensão é coerente com o nova filosofia da educação superior.

Essas ações combinadas com o esforço concentrado nas atividades de pesquisa permitem a Mackenzie desenvolver o tripé que marca o conceito de universidade “ensino pesquisa e extensão”.

A nova legislação, juntamente com uma série de imposições ampliou a liberdade das universidades na definição do currículo de seus cursos, extinguindo os currículos mínimos que,

pela sua amplitude, cerceavam a liberdade didático-pedagógica da universidade como ressaltou um dos entrevistados:

[...] a partir da nova LDB, de uma abertura maior em termos de gestão universitária. Em termos didáticos a gente também poderia dizer, porque com os parâmetros curriculares, a coisa ficou muito mais aberta do que dos antigos, os currículos mínimos existentes, que no final acabavam tomando-se currículos máximos, porque as instituições adotavam aquele modelo, por uma questão até de não ter problemas com o conselho.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, diante desse novo cenário e motivada pelos valores **Vinculação com a igreja e Educação voltada para a prática**, aproveita a abertura concedida pela legislação para adequar seus currículos às rápidas evoluções do mercado de trabalho e para adotar expressamente uma filosofia calvinista de educação por meio do seu projeto pedagógico que, nas palavras de um dos entrevistados, “é o primeiro projeto pedagógico de natureza calvinista (no Brasil)”.

O Campus São Paulo encontra-se no limite de sua ocupação, como resalta um dos entrevistados: “Acho que ninguém utiliza mais a estrutura do que nós aqui. Temos uma crise de espaço”. Apesar dessa limitação, nessa fase a universidade cria dois novos cursos: filosofia, implantado no primeiro semestre de 1999; e teologia, implantado no primeiro semestre de 2000. Essa ação estratégica justifica-se na opinião dos entrevistados, porque esses cursos refletem a vocação, a identidade da universidade e parecem extremamente compatíveis com a condição institucional adotada pela Mackenzie. Novamente nesse ponto os valores que compõem o esquema interpretativo vigente dão suporte para ação estratégica realizada.

O conjunto das observações realizadas permite inferir que a análise dos esquemas interpretativos permite justificar o posicionamento estratégico adotado pela instituição durante o período abrangido pelo estudo.

#### ***4.3 Caso 2: O Centro Universitário Adventista .***

Esta seção dedica-se a apresentar um breve histórico do Centro Universitário Adventista . descrever os esquemas interpretativos da alta administração e o posicionamento estratégico adotado pela instituição em cada um dos períodos definidos para esse estudo.



#### 4.3.1 Caracterização do Centro Universitário Adventista .

Em seis de maio de 1915 , a Igreja Adventista, por meio de seu pregadores John Lipke e John Böehm, adquire uma área de 1.700.000 metros quadrados, na Estrada de Itapeceira da Serra n.º. 5859, a 23 km do centro de São Paulo e a 9 Km da cidade de Santo Amaro. Essa área foi destinada inicialmente à implantação do Seminário Adventista, escola voltada à formação de missionários, que finalmente em 1961, após receber várias denominações passa a chamar-se Instituto Adventista de Ensino – IAE (Colina 95, 1995).

Devido à urbanização da região, em 1983, a maior parte da área foi desapropriada pela prefeitura de São Paulo, restando para o Instituto 300.000 metros quadrados, onde estão localizadas as instalações do Campus I. (Centro Universitário Adventista de São Paulo, 1997).

Com os recursos proveniente dessa desapropriação a Instituição adquiriu nos anos de 1983 a 1985 uma nova área de aproximadamente 900 hectares, no município de Artur Nogueira, interior de São Paulo, com o objetivo de instalar um campus II, sendo que em 1984 começa a funcionar a Escola Adventista. Com o desmembramento do município de Artur Nogueira, a instituição passou a estar instalada no Município de Engenheiro Coelho.

O projeto de criar uma única instituição locada em duas áreas geograficamente diferentes é oficializado pelo MEC em 1993 pelo parecer 558/93 e portaria 1558/93 (Pasini, 1999).

O Instituto Adventista de Ensino inicia suas atividades no ensino superior em 1919, com a implantação do curso de teologia; entretanto somente em 1955 o segundo grau passou a ser requisito para ingresso nesse curso, que começou a ter duração de quatro anos (Gross, 1999). É importante ressaltar que o MEC não exerce controle sobre os cursos de teologia.

Em 1968 é autorizado pelo Ministério da Educação o primeiro curso da instituição com a criação da faculdade de enfermagem. Esse curso é reconhecido posteriormente pelo Decreto Federal 73.535/74. Uma nova faculdade é autorizada em 1973, a faculdade de educação, com o curso de pedagogia, reconhecido pelo Decreto Federal 78.607/76.

O processo de criação de cursos superiores continua em 1988 com a aprovação do curso de letras, para a faculdade de educação, curso reconhecido pela portaria 488 DOU de 17/03/93. Na mesma época é aprovada a faculdade de ciência, licenciatura curta em ciência, curso que é plenificado pelo decreto 2.294/97, com a criação das licenciaturas em matemática e biologia.

Em 1991 surge a idéia de transferir cursos superiores do Campus São Paulo, para o Campus Engenheiro Coelho, por meio da mudança dos primeiros anos. Dessa iniciativa resultou a transferência da faculdade de Educação: com os cursos de pedagogia, iniciada em 1992 e concluída em 1994 com a formatura da última turma do campus São Paulo, e o curso de letras, iniciada em 1994 e concluído em 1996 com a formatura da última turma do Campus São Paulo; e do Seminário Adventista: com o curso de teologia, em 1991. Permaneceram no Campus São Paulo as faculdades de enfermagem e ciências.

Com isso o Instituto Adventista Ensino passa a ter duas faculdades isolada, cada qual locada em um dos campus da instituição. Nessa fase cada campus funcionava como uma entidade autônoma, porém em 1994 a União Central Brasileira, entidade mantenedora do Instituto Adventista de Ensino procura aproximar os dois campi, criando um conselho deliberativo, com a função de tratar dos interesses comuns aos dois campi, atendendo às necessidades das comissões diretivas responsáveis pela administração de cada um dos campi.

Apesar dessa iniciativa, a independência entre os dois campi foi mantida, como relatam os entrevistados: “O Conselho Deliberativo representava a mantenedora. E esses conselhos possuíam dois momentos. O mesmo conselho votava itens para o campus I e para o campus II”.

Apesar dessa separação administrativa, os dois campi permaneciam unidos por meio da filosofia adventista como relatam os entrevistados.

Oficialmente era uma única instituição, mas ela funcionava como duas instituições independentes. Tínhamos duas estruturas, dois programas, claro que coordenados pela organização superior da Igreja, que procurava manter a unidade baseada nos aspectos filosóficos.

A partir dessa estrutura são protocolados em 1996 pedidos para a criação de 14 cursos em Engenheiro Coelho e sete cursos em São Paulo. Paralelamente a esses pedidos é protocolado perante a SESu/MEC o projeto de criação do Centro Universitário Adventista. (Gross, 1999).

Com consequência dessas iniciativas em 1998 cinco novos cursos e/ou habilitações foram autorizados no Campus Engenheiro Coelho e três no Campus São Paulo e, finalmente, em nove de setembro de 1999, foi aprovado o Centro Universitário Adventista.

Com a aprovação do centro universitário, a partir das faculdades de enfermagem e educação, o Centro Universitário Adventista inicia um processo de unificação da estrutura administrativa dos dois campi a partir dos conselhos superiores da instituição.

Agora a integração é completa, porque nós temos o mesmo estatuto o mesmo regimento e todas as administrações do campus funcionam debaixo de um grande guarda chuva que é o conselho superior universitário e a par, junto há o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão [...] Então os dois campi estão integrados administrativamente e pedagogicamente.

É interessante notar a tendência de que cada campus tenha orçamento próprio, uma vez que, além dos cursos superiores, cada sede oferece também ensino básico e ensino médio, o que dificulta a unificação financeira dos campi a partir do centro universitário.

O Centro Universitário Adventista é hoje uma instituição de Ensino Superior *bicampi*, com sedes em São Paulo e extensão em Engenheiro Coelho, que abrange 18 cursos superiores, sendo 10 no campus I e oito no campus II.

A instituição oferece ainda atividades de extensão universitária e cultural, cursos de pós-graduação *lato sensu*. e um curso de mestrado em educação. É importante ressaltar que o programa SALT – Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia, que abrange a graduação, mestrado e doutorado em teologia, apesar de fazer parte do Instituição, não integra para efeitos legais o centro universitário.

#### **4.3.2 Delimitação dos períodos estudados.**

Os anos 90 são de grande importância para o Centro Universitário Adventista<sup>79</sup>. As peculiaridades dessa fase para a instituição permitem distinguir dois períodos com diferenças significativas no posicionamento estratégico adotado pela Instituição. O primeiro tem início em 1990 e estende-se até 1996, ano em que o Centro Universitário Adventista sente as primeiras transformações na educação superior e inicia uma nova fase que, vai de 1997 a 2000, tendo como auge a criação do Centro Universitário Adventista no final de 1999.

---

<sup>79</sup> Apesar da figura do centro universitário ter sido criada a partir de 1997 e do Instituto Adventista de Ensino recebido a denominação Centro Universitário Adventista a partir de setembro de 1999, para assegurar a clareza do texto, o nome Centro Universitário Adventistas é utilizada para identificar a instituição de ensino em questão, em todo o período analisado por esse estudo.

Feitas essas considerações os tópicos seguintes destinam-se a determinar os esquemas interpretativos do nível estratégico, o posicionamento estratégico, bem como a relação entre essas duas categorias analíticas nos dois períodos definidos pelo estudo. Este trabalho considera as alterações na política educacional brasileira para o ensino superior, ocorridas a partir do final de 1995, como o fator ambiental orientador das transformações verificadas entre os períodos.

#### 4.3.3 Esquemas Interpretativos.

Os tópicos apresentados na seqüência destinam-se a descrever o conjunto de crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico em cada um dos períodos abrangidos pelo estudo, justificando no decorrer do texto as diferenças encontradas.

Tendo em vista a grande influência exercida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia sobre os integrantes do nível estratégico, faz-se necessário apresentar algumas considerações gerais sobre a estrutura administrativa e filosofia da Igreja Adventista que, como será demonstrado na seqüência, auxiliam na composição dos esquemas interpretativos.

A igreja Adventista do Sétimo dia é uma instituição sediada em Washington D.C. Sua origem está do movimento Millerite de 1840, embora o nome Adventista do Sétimo Dia só tenha sido escolhido em 1860 e a organização oficial da igreja só tenha sido realizada três anos após. (Yearbook 1999, 1999). Atualmente a Igreja Adventista é uma entidade religiosa estabelecida em 204 países e que atua em quatro áreas fundamentais: educação, saúde, filantropia e evangelização.

A Igreja Adventista é um sistema mundial de educação, digamos assim a igreja trabalha em alguma áreas, evangelização, saúde, filantropia e educação. São quatro grandes áreas. E esse sistema nós implantamos no mundo inteiro. Então existe um livro de todos os regulamentos mundiais, e eles são adaptados segundo o continente.

A primeira rede mundial de escolas adventistas foi estabelecida em 1872 e em 1877 foi formada a primeira *state-wide Sabbath Schools Association* (Yearbook 1999, 1999). A partir dessa estrutura a Igreja Adventista do Sétimo Dia desenvolve uma filosofia própria para a educação em cada um dos nível que ela se apresenta: ensino básico, ensino médio e ensino

superior; tendo por base a origem do homem, sua natureza e o seu destino (Divisão Sul Americana, 1999).

Para os adventistas a distinção entre os atos intrinsecamente bons e maus é feita por meio das revelações contidas nas escrituras sagradas, de forma que um dos fundamentos do sistema educacional adventista é velar pelas escrituras sagradas (Divisão Sul Americana, 1999).

Três pressupostos básicos da filosofia adventista devem ser considerados no processo de educação: o teocentrismo que é a afirmação da fé na revelação divina; o criacionismo, teoria segundo a qual deus é o único responsável pela existência e manutenção do universo; e a revelação pessoal de Deus realizada por meio da bíblia que representa a palavra de Deus (Divisão Sul Americana, 1999).

Seguindo esses princípios a educação no sistema adventista deve mudar o educando com o intuito de restaurar no homem a imagem de Deus. Para tanto três caminhos devem ser utilizados: a influência do conhecimento, o discernimento, a razão e a compreensão, que são os resultados esperados do programa escolar; o exemplo dado pelo corpo docente e pela maioria dos estudantes; e a conformação de todos os alunos às regras sustentadas pela instituição (Divisão Sul Americana, 1999).

A educação adventista ressalta o caráter cristão e o compromisso religioso como uma das mais importantes qualificações ocupacionais “Só um professor Adventista satisfaz as demandas de um colégio adventista, porque só ele pode interpretar a relação existente entre as posições que descansam principalmente na fé, e as que descansam principalmente nas evidências empíricas.” (Divisão Sul Americana, 1999, p. 300).

O ensino religioso deve ser uma disciplina obrigatória em todos os níveis de estudo, sendo que no ensino superior cabe as instituições indicar às disciplinas de educação religiosa a serem cursadas a cada ano (Divisão Sul Americana, 1999).

O propósito das instituições de nível superior adventistas é “dar oportunidade especial aos jovens adventistas que desejem cursar estudos superiores, com o objetivo de prepará-los como missionários para servir a Igreja em diferentes ramos” (Divisão Sul Americana, 1999 p. 304). As instituições adventistas de nível superior podem oferecer outros cursos para satisfazer as necessidades dos jovens, desde que atendam aos requisitos da filosofia adventista.

Em suma, as instituições de ensino superior adventistas têm por objetivo desenvolver no aluno os valores éticos, religiosos e sociais compatíveis com os ensinamentos da Igreja, de forma a preparar os alunos para exercer uma profissão dentro e fora das Organizações Adventistas (Divisão Sul Americana, 1999).

Podemos dizer que graças a essa filosofia adventista hoje operamos um sistema educacional em 205 países do mundo dos 230 reconhecidos pela ONU [...] ela prima pelos aspectos emocionais, intelectuais, físicos e espirituais. [...] E cada instituição tem a responsabilidade de compartilhar em todas as suas atividades e primar por esses aspectos fundamentais para o desenvolvimento harmônico de todas essas faculdades. Essa é a diferenciação das demais universidades e centros [...] E a igreja adventistas não abre mão. Cada instituição tem que cumprir a sua missão.

A estrutura administrativa da Igreja Adventista tem como órgão máximo a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, de agora em diante denominada Associação Geral, que é a entidade máxima ligada à administração da Igreja Adventista no mundo; ela é a maior entidade da igreja e engloba todas as demais (Divisão Sul Americana, 1999).

A Associação Geral conduz a obra mundial da Igreja por meio de suas divisões que são sucursais dela que operam subordinadamente e em harmonia com os preceitos da Associação Geral em um território específico. A divisão abrange todas as uniões, associações e missões localizadas na área do mundo que lhe é confiada (Divisão Sul Americana, 1999).

O Centro Universitário Adventista é subordinado à Divisão Sul-Americana da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, de agora em diante chamada Divisão Sul-Americana, que abrange oito países Sul-Americanos, dentre eles o Brasil. Devido às dimensões continentais de nosso país, o Brasil é subdividido em cinco Uniões, sendo que o Centro Universitário Adventista se encontra subordinado a UCB – União Central Brasileira (Divisão Sul-Americana, 1999).

Como ramificações dessa estrutura há um conjunto de departamentos responsáveis por supervisionar as instituições de ensino ligadas a Igreja Adventista. O órgão máximo dessa estrutura é o departamento de educação da Associação Geral, o qual tem ascendência sobre o departamento de educação da Divisão Sul-Americana, que recebe informações do departamento de educação da UCB, à qual o Centro Universitário Adventista se encontra subordinado (Divisão Sul-Americana, 1999).

O departamento de educação da Divisão Sul-Americana tem por funções, dentre outras: fomentar a missão e os ensinamentos adventistas, por meio de suas agências educacionais; aconselhar na preparação dos orçamentos das instituições educacionais; inspecionar periodicamente os departamentos de educação das uniões, bem como avaliar periodicamente as instituições educacionais de nível superior e universitário.

Em seu trabalho, o departamento é auxiliado por uma comissão denominada COSAME – Comissão Sul-Americana de Educação – a qual entre outras funções, deve avaliar a qualidade dos programas educacionais das instituições denominacionais e a forma como essas instituições vêm implementando a filosofia adventista de educação.

No uso dessas atribuições a COSAME tem competência para analisar os projetos para acrescentar novos cursos de graduação, extensão, pós-graduação e aperfeiçoamento em instituições de nível superior ou universitária, bem como recomendar a divisão, a abertura ou o encerramento de instituições de nível superior tendo em vista o relatório das comissões de avaliação (Divisão Sul-Americana, 1999).

A responsabilidade pela manutenção de instituições de nível superior é de uma ou mais uniões, no caso do Centro Universitário Adventista a responsabilidade recai sobre a União Central Brasileira, sua entidade mantenedora. O estabelecimento de novas instituições de ensino superior, ou a elevação de nível de uma instituição existente depende da recomendação do Departamento de Educação da Associação Geral, após análise de uma comissão avaliadora, num processo chamado avaliação denominacional.

Todo o curso superior, mesmo agora sendo centro universitário, ele tem de ter uma aprovação denominacional, ou seja com a igreja. Vamos supor que queremos pensar em abrir direito. Além do governo ter de autorizar, aí envolve organismos acima da união. Talvez você esteja sabendo que a União é ligada à Divisão Sul-Americana do Brasil e esta por sua vez à Associação geral dos Estados Unidos. Os cursos superiores têm de ter um OK final da direção geral lá nos Estados Unidos; não se abre nenhum desses cursos sem ter passado pelas comissões.

Quando a instituição no ensino superior quer abrir um curso, a gente prepara um processo prévio dando as possibilidades, filosofia, o que se pretende, e eles (igreja Adventista) nomeiam uma comissão prévia de verificação, para ver se a instituição tem condições de abrir aquele curso; senão você poderá abrir uma droga, uma coisa sem significado.

Em princípio esse controle da igreja não impõe restrições diretas à instituição, para a criação de um novo curso superior, mas é uma garantia de que os interesses e a filosofia do sistema adventista de ensino serão preservados, como demonstra um dos entrevistados.

A priori, não existe nenhum curso superior que a Igreja recuse. Mas é lógico que em alguns tipos de cursos nós não mexeríamos. Vamos supor, a parte que lide mais com artes, teatro, cinema, filosofia; isso não é muito nossa prioridade mexer com segmentos assim. Não é exatamente um não; ele não é assim autoritário.

É importante para os Adventistas manter suas escolas dentro dos princípios da fé, de forma que os membros do nível estratégicos são escolhidos preferencialmente dentre os membros da Igreja como forma de manter a homogeneidade de pensamento dentro da instituição.

[Os membros da alta administração] são pastores, mas sempre com outra faculdade. Não é necessário serem pastores [mas são no mínimo obreiros?] sim são obreiros. São os que trabalham tempo integral, 24 horas para a organização. Isso é necessário, principalmente em função administrativa e chefe de departamento [...] só podemos transmitir a filosofia, se vivermos a filosofia.

A Igreja Adventista exerce rigoroso controle sobre suas instituições educacionais, pois o ensino é visto como um dos principais veículos para a divulgação dos princípios da Igreja. Tendo em vista a importância atribuída ao ensino, a Igreja Adventista investe, em um primeiro momento, no desenvolvimento de suas instituições de ensino em todos os níveis, até que essas possam garantir sua autonomia financeira.

Passado o momento inicial de instalação da instituição educacional, a Igreja deseja que as escolas de todos os níveis a ela vinculadas sejam auto-sustentáveis; para tanto desenvolve rigoroso esquema de controle financeiro sobre as instituições de ensino a ela vinculadas, realizado por meio da aprovação do orçamento operativo das instituições e acompanhamento de relatórios operacionais mensais. No caso do Centro Universitário Adventista, a competência para as análises financeiras é da comissão diretiva do instituto e da UCB.

Atendendo aos procedimentos da Igreja, o nível estratégico do Centro Universitário Adventista é composto, nos dois períodos estudados, por pastores ligados a Igreja Adventista. Essa composição homogênea, aliada aos controles exercidos pela Igreja Adventista sobre suas instituições de ensino, auxilia na formação dos esquemas interpretativos que orientam as



ações estratégicas da instituição nos dois períodos estudados. O Quadro 13 apresenta o conjunto de crenças e valores da alta administração nos dois períodos considerados.

#### 4.3.3.1 Período de 1990 a 1995.

O Centro Universitário Adventista nesse período é uma das principais escolas da rede adventista no Brasil, em todos os níveis de ensino. Devido às pequenas dimensões do ensino superior na instituição que estava restrito a três faculdades distribuídas em duas sedes, a maior parte dos alunos do Centro Universitário Adventista estavam distribuídos entre o ensino básico e médio.

**Quadro 13 : Esquemas Interpretativos – Centro Universitário Adventistas**

<b>Crenças e Valores predominantes nos Esquemas Interpretativos</b>	
<b>Período de 1990 a 1996</b>	<b>Período de 1997 a 2000</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista;</b></li> <li>• <b>Formação Integral do Indivíduo;</b></li> <li>• <b>Segurança Financeira;</b></li> <li>• <b>Atender às Necessidades das Organizações Adventistas;</b></li> <li>• <b>Investir no Grupo.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista;</b></li> <li>• <b>Formação Integral do Indivíduo;</b></li> <li>• <b>Segurança Financeira;</b></li> <li>• <b>Investir no Grupo;</b></li> <li>• <b>Preparar Profissionais para o Mercado;</b></li> <li>• <b>Preservar as Características Confessionais da Instituição.</b></li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Como a Igreja Adventista possui no Brasil, um reduzido número de cursos superiores, o Centro Universitário Adventista recebe um cuidado especial por parte de sua entidade mantenedora. Essa estreita ligação entre o nível estratégico do Centro Universitário Adventista e a Igreja Adventista do Sétimo Dia é decisiva para a delimitação do esquema interpretativo da alta administração nesse primeiro período, que é composto pelas seguintes crenças e valores: disseminação dos princípios da Igreja Adventista; formação integral do

indivíduo, segurança financeira, atender às necessidades das organizações adventistas, preservação das características confessionais da instituição, investir no grupo.

A origem do Centro Universitário Adventista, com uma escola de formação de pastores para a Igreja Adventista, marca todo o desenvolvimento da instituição, de forma que a **disseminação dos princípios da Igreja Adventista** é um dos valores presentes no discurso do nível estratégico. Esse valor é forte no ensino básico e estende-se ao ensino superior, na medida em que uma das funções da escola é ensinar que os alunos conheçam ou aprofundem seus conhecimentos dos princípios fundamentais professados pela fé adventista. Esse trabalho está voltado a reforçar a fé dos jovens adventista e dar oportunidade para que outras pessoas conheçam os princípios da Igreja tendo assim oportunidade de fazer sua escolha.

Sim [o Centro Universitário Adventista tem uma função missionária], mas respeitando a liberdade religiosa. Como o nosso objetivo é conservar os nossos, então mantemos isso para conservar os nossos e abrimos para quem quiser. Dentro do princípio da liberdade religiosa, fazemos um estudo comparado das religiões. No início esse estudo é bem diluído e superficial. No ensino superior o aluno já tem capacidade de comparar [...] E debatemos livremente, porque se você tem a verdade, você não tem que esconder nada.

... os objetivos primordiais [do Centro Universitário Adventista] seriam: ter um bom nível de ensino superior acoplado a uma educação cristã; então há uma integração entre fé e ensino sem ser doutrinário.

Ao lado dessa função de disseminar os princípios da Igreja, o Centro Universitário Adventista, por meio dos seus cursos, busca oferecer aos alunos mais do que um conjunto de conhecimentos; o Centro Universitário Adventista preocupa-se também com o desenvolvimento do ser humano, com o seu crescimento espiritual, mental, emocional e psicológico. Essa forma de encarar o ensino representada pelo valor **formação integral do indivíduo**, indica a preocupação do Centro Universitário Adventista e da própria Igreja Adventista com o ensino oferecido em suas escolas.

[...] a nossa preocupação é com uma educação diferenciada; temos uma preocupação com o homem como um ser criado por Deus, e isso nos responsabiliza por um tipo de educação diferente. Nós nos preocupamos com o desenvolvimento total do ser humano, o crescimento físico, espiritual, social, psicológico, mental, emocional. Nós não nos preocupamos em dar conhecimento mas nos preocupamos com a formação do indivíduo, tanto no aspecto pessoal como profissional.

A Igreja Adventista é extremamente cuidadosa com a aplicação de seus recursos, o que é claramente demonstrado pela preocupação da instituição de regular, por meio de seus

livros de normas, os princípios básicos para a correta aplicação dos recursos financeiros. Esse princípio adotado pela Igreja em nível mundial alcança todas as instituições a ela vinculadas, de forma que a **segurança financeira** é um dos valores compartilhados pelo nível estratégico do Centro Universitário Adventista.

[...] nós procuramos conduzir a escola de tal maneira que equilibremos entradas e saídas dentro daquela necessidade de um pequeno investimento para cobrir as necessidades da escola. Então necessariamente nós não somos uma empresa para lar lucro, mas evidentemente a escola tem de equilibrar-se financeiramente.

[pelo grande investimento que temos de fazer] temos que trabalhar de uma maneira muito segura e mais lenta às vezes. Principalmente pelo país, ninguém sabe o que poderá acontecer amanhã. Temos muito cuidado. A organização não se lança em aventuras.

Nessa fase devido ao pequeno número de cursos e de profissionais formados pelo Centro Universitário Adventista, a grande preocupação da instituição estava na preparação de profissionais para atender as necessidades das organizações de origem adventista, o que facilitava a colocação dos alunos formados no mercado de trabalho. A própria orientação de crescimento nessa fase estava voltada para essa filosofia, no sentido de investir nas áreas da saúde e da educação com o objetivo de formar profissionais para os hospitais e colégios da rede adventista. Essa orientação está refletida no valor **formar profissionais para as organizações adventistas**.

[No início da década] Mesmo sendo uma universidade amplamente aberta para todos, mas que haja também uma formação de um quadro para as próprias necessidades; digamos assim, formar professores para as escolas dos colégios da rede, formar profissionais nas áreas da saúde para as instituições de saúde, ou no caso de curso na área religiosa, teologia para formar pastores para atuarem aqui. São esses os aspectos mais internos, mas aspectos gerais também.

A Igreja Adventista tem a característica de primar pelo desenvolvimento dos seus membros e daqueles que estão de algum modo ligado a ela, como forma de preparar um grupo de pessoal qualificado para assegurar a preservação dos valores da Igreja. Sendo assim, um dos valores presentes no nível estratégico é **investir no grupo**, com o objetivo de aprimorar o material humano a serviço da instituição, dentro do princípio de primar pela formação integral do indivíduo.

[...] independente da nossa mantenedora, a organização adventista de nível mundial, ela sempre preparou pessoas. Isso também fez com que nós, como parte da igreja adventista, também tivéssemos essa visão, porque é uma visão de contexto da, Igreja em relação ao mundo inteiro.

#### 4.3.3.2 Período de 1997 a 2000.

As mudanças na política educacional para o ensino superior são vistas pelo Centro Universitário Adventista como oportunidade para concretizar o projeto de expansão da instituição, por meio da criação de novos cursos e da aprovação do “Centro Universitário Adventista.”

As vitórias alcançadas pela instituição nesse segundo período, gradativamente vão alterando o conjunto de valores e crenças do nível estratégico, entretanto as orientações básicas da instituição continuam as mesmas, uma vez que a força de influência da Igreja permanece ainda como o grande fator orientador do nível estratégico, de modo que o esquema interpretativo apresenta a seguinte composição: disseminação dos princípios da Igreja, formação integral do indivíduo, segurança financeira, preparação de profissionais para o mercado, preservação das características confessionais da instituição, investir no grupo.

A linha mestra orientadora das ações do nível estratégico do Centro Universitário Adventista, nessa segunda fase, continua amoldada às diretrizes do sistema educacional adventista, de forma que a **disseminação dos princípios da Igreja** e a **formação integral do indivíduo**, aproximado-o da imagem de Deus, continuam a ser valores presentes no discurso do nível estratégico.

[...] os nossos objetivos continuam sendo os mesmos: oferecer uma educação de qualidade que valorize o ser humano como um ser humano integral, com ênfase no desenvolvimento de valores especialmente valores intelectuais, estéticos, profissionais, valores sociais, valores cristãos para a formação do indivíduo como um todo, que é o que achamos que é uma grande necessidade da sociedade em todos, os tempos ainda mais hoje.

Em termos de estratégia, nos buscamos hoje um nível de excelência como objetivo final. Como uma instituição confessional, nós também cremos que temos valores a serem passados para a sociedade que são diferentes de uma instituição pública ou de uma instituição particular que visa apenas ao ensino.

Todo o projeto de expansão da instituição é coordenado pelo valor **segurança financeira**, pelo qual a instituição só ingressa em novos projetos caso tenha reserva de recursos para assegurar a sua continuidade. Todo o processo é também controlado pela Igreja Adventista, que dá a palavra final sobre a elaboração do orçamento, assegurando à instituição certa margem de liberdade no desenvolvimento desse orçamento.

O aumento no número de cursos exige que a instituição gradativamente reoriente seu foco de atuação. Apesar de a prioridade da instituição continuar voltada para a formação de

profissionais capacitados para atuar nas organizações adventistas, o aumento do número de alunos a serem formados nos próximos anos não poderá ser absorvido pelas instituições adventistas, o que exige que o profissional seja preparado para competir num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ressaltando a importância do valor **preparação de profissionais para o mercado**.

Eu diria que hoje a ênfase está em formar um bom profissional na sua área, seja ele membro ou não da Igreja, seja de qualquer crença. A pequena modificação que pode ter acontecido é que a formação seja bem ampla hoje, bem geral, não obrigatoriamente que tenha que ser este quadro para trabalhar especificamente em atividades que a igreja tem, mas em geral [...] Essa mudança aconteceu pela impossibilidade hoje de atender à crescente gama de atividades que existem. Você tem hoje um número muito grande de pessoas se formando em escolas superiores e logicamente não teria a empregabilidade para todos. Então é nesse sentido que é mais aberto hoje.

Há um cuidado por parte da Igreja em preservar as características da instituição, independentemente do tamanho que ela venha a alcançar. Essa preocupação integra o discurso do nível estratégico, refletida no valor **Preservação das características confessionais da instituição**, que orientam as ações destinadas a evitar que sejam apagadas as características religiosas da instituição, como ocorreu em boa parte das instituições confessionais do país especialmente as católicas que, apesar de continuarem confessionais, relegaram a um segundo plano a transmissão dos princípios da Igreja. Esse valor é ressaltado uma vez que para o nível estratégico a formatação da instituição dentro dos princípios adventistas é o seu grande diferencial, com relação às outras escolas.

Há um controle [da mantenedora] [...] para que não haja problemas. Senão pode haver o seguinte distúrbio: que o Centro Universitário Adventista senão não tem um bom vínculo com a mantenedora, no caso confessional, pode ter um certo desvio de rota e perda até de controle do aspecto denominacional. [...] [...] passa a ser uma entidade que originalmente é religiosa, mas na prática ficou assim quase como se fosse secular. Esse cuidado tem de ser tomado para não haver esse problema.

Quando me apresentaram o curso de nutrição, eu fui contra; mas hoje acredito que vai ser um dos grandes cursos da instituição, porque ele não é só técnico como em outras universidades, ele é humano é pessoal. Então eu acho que cursos que em outras universidades nem sempre serão considerados, nós teremos grande sucesso por causa da nossa filosofia.

O aluno aqui é individualizado, não é massificado; é a força maior. Então o aluno que entra aqui, pela filosofia, ele tem que sentir que há uma diferenciação entre as demais escolas. O nosso interesse é saber quem é o aluno, de onde ele vem, a que família ele pertence. Como nós somos uma escola confessional, oramos também na classe por ele e pela família; aí já começa a diferença.

A pressão legislativa voltada para a qualificação do corpo docente combinada com o interesse da instituição em preparar um corpo docente ligado a religião adventista ressaltam nesse período a importância do valor **investir no grupo**, nesse novo período.

#### **4.3.4 Posicionamento Estratégico**

As seções apresentadas na seqüência destinam-se a determinar o posicionamento estratégico adotado pelo Centro Universitário Adventista por meio das estratégias: de recursos, de produtos/serviços e de mercado adotadas pela instituição em cada um dos períodos delimitados para esse estudo. As diferenças no posicionamento adotado entre os dois períodos serão justificadas à medida que forem sendo descritas. O Quadro 14, resume o posicionamento estratégico da instituição nos dois períodos estudados.

##### *4.3.4.1 Período de 1990 a 1996*

Nessa primeira fase o Centro Universitário Adventista é composto por três faculdades isoladas que oferecem os cursos de enfermagem, pedagogia, letras e ciências de licenciatura curta, todos concentrados no Campus São Paulo. Como decorrência do pequeno número de cursos superiores e vagas oferecidas pela instituição, a maioria dos alunos do Centro Universitário Adventista estavam concentrados no primeiro e segundo grau<sup>79</sup>.

A Igreja Adventista entidade mantenedora do Centro Universitário Adventista, por meio da Divisão Sul Americana, já possuía universidades em boa parte dos países da América do Sul; entretanto no Brasil o ensino superior de origem adventista estava concentrado em poucos cursos oferecidos, por faculdades isoladas, a maioria deles concentrados no Centro Universitário Adventista.

Buscando aproveitar-se da política do Governo Federal para a educação superior da segunda metade da década de 80 e primeira metade da década de 90, que privilegia a criação de universidades, a Igreja Adventista idealiza a formação da Universidade Adventista

---

<sup>79</sup> Hoje ensino básico e ensino médio.

Brasileira, instituição multicampi que abrangeria a totalidade dos cursos superiores oferecidos por instituições de ensino adventistas no Brasil.

É que as instituições adventistas mantidas pela organização adventista em várias partes do mundo já têm universidade e o Brasil um país com essa população e com essas dimensões não tinha uma universidade; então nós queríamos abrir uma universidade.

#### Quadro 14 : Posicionamento Estratégico – Centro Universitário Adventista .

Posicionamento Estratégico.					
Período de 1990 a 1996.			Período de 1997 A 2000.		
<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de produtos/serviços.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>	<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de produtos/serviços</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investimentos em infra estrutura no campus Engenheiro Coelho;</li> <li>• Investimentos concentrados no ensino básico e médio;</li> <li>• Reserva de recursos a serem criados no processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira – Empréstimo em favor do HASP;</li> <li>• Preferência por professores de dedicação exclusiva (obreiros);</li> <li>• Ênfase na qualificação docente para todos os níveis de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de criação de novos cursos e da Universidade Adventista Brasileira (não concretizado);</li> <li>• Transferência da faculdade de educação e do SALT do São Paulo para Engenheiro Coelho;</li> <li>• Criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de um mestrado em educação;</li> <li>• Realização de cursos de extensão cultural;</li> <li>• Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos;</li> <li>• Criação de um curso de pedagogia em SP em convênio com a UNISA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing restrito aos meios de comunicação da igreja adventista;</li> <li>• Acomodações para aluno em regime de internato;</li> <li>• Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos em favor da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reserva de recursos para a implantação de novos cursos e do centro universitário – cobrança do empréstimo realizado em favor do HASP;</li> <li>• Montagem da infra estrutura para os novos cursos usando a reserva de recursos;</li> <li>• Ampliação do acervo da biblioteca e construção de novos laboratórios;</li> <li>• Preferência por professores de dedicação exclusiva (obreiros) – estruturação do plano de carreira para professores “não obreiros”</li> <li>• Estruturação do programa de qualificação docente – ênfase no ensino superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de 25% nas vagas dos cursos existentes no primeiro período e transformação da licenciatura curta em ciências nos cursos de matemática e ciências;</li> <li>• Disciplinas peculiares à natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos;</li> <li>• Criação de 08 novos cursos via autorização do MEC e 03 via autonomia do centro universitário;</li> <li>• Tentativa de credenciar o mestrado em educação na CAPES (não concretizado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição das áreas de atuação de cada um dos campus para evitar concorrência entre eles;</li> <li>• Acomodações para alunos em regime de internato;</li> <li>• Processo seletivo realizado simultaneamente em várias regiões do país;</li> <li>• Marketing realizado nos mais variados meios de comunicação;</li> <li>• Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos em favor da instituição;</li> <li>• Previsão de uma segunda fase no processo seletivo destinada a completar as vagas restantes na primeira fase.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários

Para pôr em prática esse projeto é criada em 1992 o cargo de vice diretor geral para expansão universitária, centralizando as atividades destinadas ao crescimento dos cursos superiores da instituição. Tendo em vista a dificuldade encontrada pela instituição de executar seu projeto de universidade, essa fase é vista como período de retração do ensino superior, decorrente de uma política restritiva do Conselho Federal de Educação.

Nesse período [início dos anos 90] a educação estava bastante engessada, paralisada não muito diferente do que aconteceu na década de 80, mas com sinais gradativos de um horizonte de maior abertura e perspectiva de melhoria da qualidade e alguns sinais de atualização e modernização do ensino superior.

No começo dos anos 90, estava meio confuso, porque havia um pouco de corporativismo e uma série de dificuldades de aprovação desses processos de encaminhamento e rapidez desses processos, porque ali havia até um pouco de necessidade de política e outros aspectos para conseguir as coisas. Era mais difícil.

Em termos de minha função, o governo sempre restringiu a expansão do ensino superior. e toda a legislação era no sentido de reprimir a demanda, incluído o Conselho Federal de Educação hoje extinto, todas as suas resoluções eram nesse sentido.

Apesar de todas as dificuldades encontradas pela instituição, para ampliar seus cursos a idéia de criar a Universidade Adventista Brasileira dita as linha mestras para o posicionamento estratégico do Centro Universitário Adventista no primeiro período estudado.

#### 4.3.4.1.1 Estratégias de recursos.

O Centro Universitário Adventista é uma instituição de ensino confessional, sem fins lucrativos, vinculada à Igreja Adventista do Sétimo Dia. A maior parte de seus recursos origina-se das mensalidades escolares; entretanto doações de membros da Igreja e subvenções distribuídas pela Igreja também integram o seu orçamento como demonstram os entrevistados: “12% é subvenção e 88% das mensalidades “.

A Igreja destina dentro do seu rateio percentagens de tudo o que lhe vai ser destinado para a área educacional. Então das doações dos membros, X por cento é destinado para educação. Então a escola recebe uma percentagem do que é rateado para o ensino superior.



Em 1983, a maior parte do terreno do Centro Universitário Adventista foi desapropriado pela prefeitura de São Paulo para a realização de um projeto de urbanização da região.

Com parte do valor recebido com a indenização a instituição adquire nova área de terras no município de Artur Nogueira, posteriormente incorporada ao município de Engenheiro Coelho, por conta do desmembramento do primeiro.

A implantação de uma instituição de ensino adventista nessa nova área exigiu que a maioria dos investimentos do Centro Universitário Adventista, nos anos 80, fosse destinada para o campus II.

A idéia inicial era que os 80.000 metros quadrados de construção constantes do projeto fossem executados em duas etapas: a primeira com 50.000 metros quadrados a ser concluída até 1989, e a segunda com mais 30.000 metros quadrados a ser concluída na década de 90. Como o previsto para a primeira etapa não foi integralmente concluído, algumas obras previstas para a década de 80 continuaram a ser realizadas no primeiro período, abrangido por este estudo, das quais se deve destacar a construção do centro de estudos superiores em 1991, por meio de uma doação da Fundação internacional Chan Shun, no valor de um terço da obra (Pasini, 1999).

Porém a partir de 1992 o Centro Universitário Adventista não inicia novas obras para o Campus Engenheiro Coelho; apenas conclui parcialmente as obras mais importantes em curso, pois para a realização do projeto de universidade fazia-se necessária a criação de uma reserva financeira destinada a arcar com os custos de implantação de novos cursos superiores a serem criados durante o processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira.

Tendo em vista o volume significativo de recursos reservado pela instituição e a falta de urgência na sua utilização, a instituição realiza um empréstimo de parte desse capital para o HASP – Hospital Adventista de São Paulo, que enfrentava dificuldades financeiras.

Como nós tínhamos uma reserva de caixa [...] e algumas instituições precisavam, nós emprestamos. Foi um meio também de nós não gastarmos. Você tem um avalista que é a mantenedora do Centro Universitário Adventista, a União, que é a Igreja lá em cima [...] Então nós emprestamos em nível de mercado e uma coisinha a mais. Não matamos o outro e também nos beneficiamos.

Ressalte-se que, em função do pequeno número de cursos superiores da instituição, a maioria dos investimentos nesse período estavam destinadas para o primeiro e segundo grau.

O Centro Universitário Adventista sempre demonstrou grande preocupação e interesse com seus funcionários, de forma que a maioria dos seus empregados era contratada para atuar unicamente para instituições de natureza adventista, estando sujeitos a uma jornada de trabalho que pode ser caracterizada, no caso dos docentes, como de tempo integral.

Esses profissionais são denominados obreiros, integram um plano de carreira estabelecido a partir das determinações da mantenedora e recebem uma remuneração calculada a partir de um índice denominado FPE, que estabelece os padrões de remuneração para todas as categorias de funcionários vinculados direta ou indiretamente à Igreja Adventista, evitando a existência de grandes disparidades salariais. Além da remuneração os funcionários integrantes da categoria dos obreiros têm direito a outros auxílios tais, como moradia e assistência médica.

No sistema do obreiro sim [podemos exigir dedicação exclusiva], porque é um sistema interno; ele, ao entrar no programa, assina um documento dizendo que ele concorda. Porque não é só uma questão de salário, ele tem subsídio de casa para morar, para deslocamento.

Dentro da cultura dos que trabalham nessa área [docência] a maioria prefere ser obreiro. É como se fosse, digamos assim, carreira militar. Eles podem às vezes até não ganhar muito, mas seguem ali uma carreira.

Ao lado dos funcionários obreiros há um grupo de funcionários denominados não obreiros, que representam um pequeno percentual dos funcionários do Centro Universitário Adventista. Esses profissionais não estão enquadrados no plano de carreira geral da instituição, não têm as vantagens extra-salariais reservadas para os funcionários obreiros, mas possuem liberdade para exercer atividades em quaisquer outras organizações. É nessa categoria que estão enquadrados os professores horistas da instituição.

Geralmente o não obreiro recebe um pagamento em função do número de aulas que ele dá. [...] agora o não obreiro, dentro da nossa filosofia, tem liberdade de se ocupar de um trabalho fora, se ele desejar. O não obreiro recebe pelo número de aulas que ele dá, mas também pelas atividades que ele exerce. Muitas vezes essas atividades nós transformamos em número de aulas para efeito de remuneração.

O processo de seleção de novos docentes leva em consideração o currículo do candidato bem como a sua formação, o seu caráter, de forma que, apesar de não haver discriminação por parte da instituição no momento da seleção de seus funcionários, há uma

preferência pela contratação de professores ligados a Igreja Adventista do Sétimo Dia, ou que pelo menos preservem os princípios religiosos pregados pela instituição.

Não deixa de ser uma filosofia. Também nós cremos que aqueles que estão mais envolvidos com a Igreja e com sua filosofia entendem melhor o que nós queremos do que outros. Mas nós não podemos desprezar aqueles que têm condições. Nós procuramos sempre ter um vislumbre se a pessoa não vem para ser um obstáculo para a instituição. Mas se é alguém que tem fundamentos morais, que tem vontade de participar, mas não é da mesma fé, nós contratamos para estar conosco.

O Centro Universitário Adventista também preocupa-se com a formação do seu corpo docente em todos os níveis de ensino, assim percebe-se que a instituição, no início dos anos 90, já vinha investindo na concessão de bolsas de estudo para seus docentes. É interessante perceber que, como a maior parte dos alunos da instituição estavam concentrados no ensino de 1º e 2º grau, boa parte das bolsas concedidas para a qualificação de docentes estava direcionada para esses níveis de ensino. Como relatam os entrevistados : “Sim, na formação de professores nós aplicávamos até bastante para o nível de graduação. Hoje nossos esforços estão concentrado para o nível superior....”.

Nesse primeiro período são mantidos de 20 a 30 funcionários com bolsas oferecidas para a realização de estudos em nível de pós-graduação. As variações no número de bolsas concedidas em cada ano decorre da disponibilidade financeira da instituição. Esse número mostra-se extremamente significativo, uma vez que a instituição dispõe de um corpo docente de menos de 70 professores, atuando em seus cursos superiores. É importante frisar que nessa fase a distribuição dessas bolsas é aleatória e dependente do interesse do candidato à bolsa, não levando em consideração as necessidades imediatas da instituição quanto a docentes qualificados para uma área específica.

A instituição nunca barrou ninguém que tivesse intenção de se capacitar. Só que a instituição não tinha uma metodologia para fazer isso, portanto eles perderam muito dinheiro com isso, porque eles patrocinaram a capacitação de muitos professores e quando eles terminavam a capacitação, eles iam embora. Outros demoravam muito tempo para fazer capacitação [...] Então a escola perdeu muito, porque, muitas vezes, ela pagava o transporte, as mensalidades dos cursos para os professores.

O projeto de criação da Universidade Adventista Brasileira só vem reforçar o procedimento já adotado pela instituição: oferecer oportunidade para a qualificação dos seus funcionários, pois exige que a instituição mantenha um corpo docente qualificado.

Sempre houve uma preocupação de qualificação. Na época era o sonho da universidade adventista; então você sabia que prepara o pessoal para um dia ser universidade.

Em termos de estratégia [no início dos anos 90] nós pensávamos em uma expansão da instituição para poder servir melhor. em relação a isso, algumas estratégias foram utilizadas no sentido de investir muito na formação e qualificação docente, porque entendemos ainda hoje que o forte de nossa instituição é a formação e qualificação docente. Investimos também na adequação de nossa estrutura física, por causa dessa nossa meta de expansão do ensino superior, especialmente evidentemente o trabalho junto aos órgãos públicos, para viabilizar essa expansão da oferta de cursos para a comunidade que nós servimos.

#### 4.3.4.1.2 Estratégias de produtos/serviços

Com a implantação do Campus Engenheiro Coelho, que já vinha funcionando no ensino de primeiro e segundo grau, em 1990 o Centro Universitário Adventista projeta a transferência dos cursos superiores de São Paulo para a sua nova sede. Esse projeto tem início em 1991 com a transferência dos primeiros e segundos anos do curso de teologia, processo que é concretizado dois anos após seu início. Em 1992, inicia-se a transferência dos cursos de pedagogia, com a transferência da turma de primeiro ano, processo que é concretizado em 1994, com a formatura da última turma desse curso no Campus São Paulo. Em 1992, são também transferidos os cursos de mestrado e doutorado em teologia e o centro de pesquisa Ellen G. White, também ligado ao estudo de teologia.

Em 1994, inicia-se a transferência do curso de letras, para Engenheiro Coelho, projeto concluído em 1996, com a formatura da última turma do Campus São Paulo. Com isso completa-se a transferência da faculdade de educação.

O programa de transferência dos cursos é acompanhado pela transferência gradativa dos volumes de livros e periódicos relativos a cada curso.

O projeto inicial era transferir todos os cursos para Engenheiro Coelho, porque o campus ali construído se mostrava mais adaptado ao projeto da Universidade Adventista Brasileira; entretanto esse processo encontra resistência dos membros do Centro Universitário Adventista, uma vez que os cursos superiores auxiliam a formação de profissionais para as organizações adventistas localizadas nas proximidade do Campus São Paulo. Paralelamente a

isso, a instituição percebe que teria dificuldade em oferecer estágios para os alunos da área de saúde, devido à localização do campus Engenheiro Coelho.

A esses fatores agrega-se ainda a necessidade de não alterar os cursos existentes, uma vez que o processo de transferência dos cursos dificultaria a aprovação da Universidade Adventista Brasileira.

De início a idéia era transferir todos os cursos superiores para cá [Engenheiro Coelho]. Depois, como São Paulo é um grande centro e havendo grande número de adventistas, um determinado grupo pleiteou que houvesse pelo menos cursos na área da saúde em São Paulo.

Devido a essa conjugação de fatores a instituição não completa o processo de transferência, mantendo os cursos de enfermagem e de ciências licenciatura curta.

Porque no campus de lá [Engenheiro Coelho], tudo isso é novo, é uma escola construída com idéia de universidade, cada coisa no seu lugar. O aluno tem mais tranquilidade para estudar. Lá tem que crescer para ser uma universidade. E aqui [São Paulo] vai ser o campus II, possivelmente. Só que de início uma escola no meio do mato, você não tem demanda e além dos mais você ia levar enfermagem para lá. Como vai administrar enfermagem lá? E onde está o campo de estágio. Nesse período eu entrei e vi essa problemática e disse o seguinte: Vamos mais devagar um pouco. Vamos deixar em São Paulo os cursos de saúde e levar para lá humanas, e aí modificou-se um pouco esse plano.

Paralelamente a isso, consciente da dificuldade de aprovar novos cursos via Ministério da Educação o Centro Universitário Adventista, procura formas alternativas para ampliar o número de cursos oferecidos nesse campus. Assim, em 1993 inicia-se um processo de discussão com a UNISA – Universidade Santo Amaro, para que curso desta seja oferecido no Centro Universitário Adventista. Dessas discussões resulta a criação de um curso de pedagogia sob a responsabilidade da UNISA.

Nós temos um relacionamento muito forte com a Universidade de Santo Amaro a UNISA. Inclusive nós temos um curso na UNISA aqui nesse campus, é o de pedagogia, que já está terminando, mas enquanto pedagogia, só estava sendo oferecido no campus II, nós firmamos um convênio com a UNISA, para podermos oferecer pedagogia aqui.

O projeto de criação da Universidade Adventista Brasileira inicia-se com a aprovação denominacional<sup>80</sup> em 1991, que permite ao Centro Universitário Adventista, no ano seguinte,

---

<sup>80</sup> Procedimento burocrático característico da Igreja Adventista, que consiste em uma consulta ao Departamento de Educação da Associação Geral, solicitando autorização para que seja dada continuidade a um projeto de criação ou de ampliação de uma instituição de ensino de nível superior.

elaborar uma carta consulta dirigida ao MEC com o intuito de criar uma universidade via autorização.

Paralelamente a esse processo, o Centro Universitário Adventista obtém autorização denominacional para a criação de novos cursos superiores. Com isso são protocolados vários projetos de criação de cursos, tanto para São Paulo como para Engenheiro Coelho. Esses processos tem por mantenedoras diferentes entidades adventistas; pois nessa fase só era possível pleitear três novos cursos por entidade mantenedora.

[...] quando era Conselho Federal de Educação ainda ele só permitia que você encaminhasse ao ministério só dois cursos por mantenedora. Como a Igreja tinha interesse em abrir um número razoável de cursos, fizeram a tentativa de dois cursos pelo Centro Universitário Adventista de lá [Engenheiro Coelho], mais dois por aqui [São Paulo], e outros pela mantenedoras da Igreja para poder somar tudo e dar um número maior.

Apesar de todo o esforço realizado nesse primeiro período, o Centro Universitário Adventista não consegue criar nenhum novo curso superior e a carta consulta de universidade não alcança êxito.

Paralelamente à tentativa de criação de novos cursos de graduação, o Centro Universitário Adventista oferece seus primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização nas áreas de educação e da saúde. Em 1995, é criado o curso de mestrado em educação no Campus Engenheiro Coelho, sem prévia autorização da CAPES.

Tendo em vista o seu caráter confessional, a instituição durante esse primeiro período já realizava um número expressivo de cursos de extensão cultural voltados para as áreas de administração, ciências, teologia, saúde, letras, tecnologia e educação.

Basicamente no primeiro período as nossas atividades de extensão eram mais na área de extensão cultural. Nós tínhamos programas de cursos de verão, seminários, cursos que eram oferecidos para a comunidade, aqui na instituição e realmente esse foi um programa que cresceu muito aqui na instituição; por exemplo, em 1995 nós chegamos a ter aqui na instituição 1800 pessoas de diversas partes do Brasil, participando de algum curso de extensão.

Por ser uma instituição isolada, nesse primeiro período as atividades de pesquisas são extremamente reduzidas e fruto de iniciativas individuais. Há trabalhos de pesquisa na área de teologia através do SALT, mas estudos nessa área não são reconhecidos pelo MEC.

#### 4.3.4.1.3 Estratégias de mercado

O Centro Universitário Adventista é uma instituição de ensino confessional, que mantém fortes laços com sua entidade mantenedora a Igreja Adventista do Sétimo Dia. Tendo em vista essa natureza, nesse primeiro período a atuação do Centro Universitário Adventista no ensino superior está voltada para atender às necessidades das instituições adventistas. O pequeno número de cursos contribui para essa vocação. Tendo em vista esse objetivo, a maioria do marketing da instituição é feito por meio dos canais de comunicação da Igreja visando à atração do público adventista.

No início nós desenvolvíamos nossas propostas de marketing de divulgação com menor intensidade, porque tínhamos poucos cursos para oferecer e praticamente fazíamos a divulgação no meio adventista, usando os meios de comunicação da Igreja, como a revista adventista, que é um órgão oficial da Igreja.

O Centro Universitário Adventista tem a peculiaridade de oferecer a seus alunos a oportunidade de permanecer na instituição em regime de internato. Com isso a instituição recebe alunos das mais variadas regiões do país. A quase totalidade dos alunos internos são membros da Igreja Adventista.

O Centro Universitário Adventista oferece uma quantidade considerável de bolsas de estudo à comunidade, utilizando um sistema de troca da mensalidade pelo trabalho do aluno. Através desse sistema, em geral utilizado para os alunos do internato, o estudante pode receber uma redução de 25% a 75% do valor da mensalidade e do custo do internato, dependendo do período de serviços realizado em favor da instituição.

Para o terceiro grau nós temos um sistema de bolsa pelo trabalho. O aluno preenche um formulário, dizendo se ele quer ser do sistema de bolsista; para os iniciantes nem falamos o termo bolsista integral, porque procuramos atender aqueles que têm mais necessidade entre aqueles que estão aqui e nós já conhecemos. [...] depois então tem o semibolsista, que é aquele que se ocupa de alguma atividade na escola; ele recebe 50% da bolsa do valor do internato. Depois nós temos o semi – semi, esse paga 75% e ele tem o restante de tempo aqui na escola e tem as férias de julho livres mas nas férias de verão ele fica na escola [...] a seleção é feita de acordo com as necessidades que temos.

#### *4.3.4.2.1 Período de 1997 a 2000*

A nova política educacional para o ensino superior é vista pelos integrantes do nível estratégico do Centro Universitário Adventista como nova oportunidade para aumentar o número de cursos superiores oferecidos pela instituição. A idéia inicial de aprovar a Universidade Adventista Brasileira é abandonada, devido às dificuldades impostas pelo governo para a criação dessa modalidade de instituições de ensino; por outro lado, a criação da figura do centro universitário, que congrega a autonomia universitário, uma vocação voltada para o ensino e critérios mais brandos para sua aprovação, abre a possibilidade de que a instituição realize o ideal aventado no período anterior. É esse o objetivo que move as ações estratégicas do Centro Universitário Adventista nesse novo período.

Em 1995, com os sinais da alteração da política educacional para o ensino superior, um novo profissional é chamado para coordenar o processo de expansão da universidade, que segue com a solicitação de 21 novos cursos distribuídos entre os dois campi, passa pelo pedido de centro universitário no Conselho Nacional de Educação em 1997 e culmina com a criação, no dia nove de novembro de 1999, do Centro Universitário Adventista a partir das faculdades de educação e de enfermagem do Centro Universitário Adventista.

O Centro Universitário Adventista é uma instituição de ensino superior bicampi, com sede na cidade de São Paulo. O centro universitário só tem autonomia para abrir novos cursos na sua sede, de forma que o Campus Engenheiro Coelho, apesar de integrar o centro universitário, necessita de autorização do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos superiores.

A instituição obteve bons resultados nos dois cursos avaliados pelos provão. Tendo em vista esses resultados a instituição toma algumas medidas destinadas a manter o bom desempenho dos alunos na prova; são elas: trabalho de conscientização de professores e alunos sobre a importância da avaliação para a imagem da instituição, esse trabalho estende-se a todos os cursos; e a adaptação do currículo dos cursos, para que os alunos tenham oportunidade de conhecer toda a matéria abrangida pela avaliação.

Antes do provão a gente conscientiza os alunos da necessidade deles responderem. Nós não temos nenhum mecanismo que possa ajudar o aluno no sentido de responder aqui ou lá; mas nós trabalhamos os conteúdos.



A única alteração básica que tivemos foi ver o programa que seria exigido no provão e adequar o nosso programa de ensino a essas exigências. Se havia um ou outro assunto que nós não estávamos trabalhando, passamos a trabalhar. Mas havia muito pouca diferença daquilo que nós fazíamos.

Nós procuramos conscientizar os professores, porque diante deles está essa responsabilidade: a avaliação não é só do alunos, indiretamente a avaliação é deles também.

Após cada avaliação nós, os incumbidos das áreas reúnem, avaliam o desempenho de nossos estudantes, refletem um pouco sobre as metodologias, sobre os conteúdos que estão sendo adotados, quer dizer fazem uma reflexão, uma análise que confronta o desempenho que nossos alunos tiveram e aquilo que estamos efetivamente fazendo; ele tem sido instrumento de reflexão dentro da instituição.

O panorama da educação superior sofre uma mudança acentuada na opinião dos entrevistados. O principal fator motivador dessa mudança é a abertura dada pelo governo para a criação de cursos e de instituições de nível superior, processo acompanhado pela criação de um sistema de avaliação que chama as instituições a refletir sobre a qualidade de seus cursos.

Com o fechamento do antigo conselho e abertura do novo, esse novo governo e o ministro da educação, eles agora propiciam a expansão do ensino superior dentro dos padrões de qualidade. Isso é muito bom, porque a demanda aumentou no país. Melhorou a expansão e também a qualidade. Uma das preocupações do governo é a qualidade. Ele tem todo esse sistema de avaliação institucional, toda essa problemática que o ministério está implantando, isso deve melhorar a qualidade do ensino.

Eu percebo a educação superior em um contexto nacional; eu percebo um dinamismo muito grande, uma flexibilidade, uma mobilidade muito grande e com um nível de autonomia muito maior do que nós percebemos no passado, razões pelas quais eu entendo que finalmente estamos chegando a modernidade do ensino superior no país.

Com base nessas considerações iniciais, os tópicos subseqüentes destinam-se a delimitar o posicionamento estratégico do Centro Universitário Adventista no segundo período abrangido pelo estudo, a partir das estratégias de recursos, produtos e mercado.

#### 4.3.4.2.1 Estratégias de Recursos

O Centro Universitário Adventista, mantendo a filosofia do período anterior, procura ampliar a reserva financeira destinada a financiar a implantação dos novos cursos solicitados ao MEC.

Essa transformação [na forma de utilização dos recursos] começou a partir de 96 Nós começamos a ir investindo mais e começando a fazer previsão, pois até era uma incógnita para

a gente se iria ou não sair o centro universitário; mas a gente começou a se preparar para alguns cursos, que tinham sinalização, que poderíamos abrir, mas ao mesmo tempo fazendo uma provisão de recursos que caso saíssem alguns dos cursos então nós teríamos que imediatamente trabalhar as obras de infra-estrutura.

Devido à evolução dos cursos superiores da Igreja Adventista no Brasil, o volume de recursos advindos de subvenções da Igreja destinado a cada uma das instituições de ensino superior vai sendo reduzido gradativamente, devido ao aumento do número de beneficiados pelo rateio de recursos. Assim nesse segundo período aumenta a predominância das mensalidades escolares como principal fonte de renda da instituição. A diminuição do volume de recursos provenientes da igreja é acompanhada da perda da filantropia, por parte da instituição, como decorrência das mudanças legislativas, o que afeta a sua capacidade de investimento.

Ultimamente tem sido as entradas proveniente dos pagamentos dos alunos. Nós recebemos da Igreja uma subvenção, mas é pequena porque as instituições se têm multiplicado e os recursos se têm dividido.

Agora nós estamos com uma tremenda dificuldade, porque estão retirando a filantropia. Para nós isso é um soco no fígado porque a cota patronal é de 22 % , isso nos está exaurindo e acaba com a nossa capacidade de investimento. Isso é danoso para nós; a gente não sabe como vai sobreviver. Você não pode deixar a mensalidade como está, porque dá déficit e acaba o investimento, e não pode subir porque o mercado não absorve. Este é um detalhe vital.

Com o objetivo de aumentar a capacidade de investimentos da instituição e minimizar os efeitos da perda da filantropia, o Centro Universitário Adventista solicita em 1999 o pagamento do empréstimo realizado em seu favor do HASP no período estudado, passando a receber como pagamento parcelas mensais.

É bom lembrar que somente a partir do início do ano 2000 o número de alunos de ensino superior passa a ser comparável aos de ensino básico e médio. “Até o ano passado nós recebíamos para o ensino básico maior número de alunos. Mas seguramente esse ano (2000) vamos ter um ensino superior mais forte”. Tendo em vista a ampliação dos cursos de graduação a instituição gradativamente deverá ir reduzindo seus alunos de nível médio, mantendo-se forte apenas no ensino básico.

Nós dimensionamos o campus de acordo com as vagas. Quando aumenta a demanda do ensino superior, você diminui do ensino médio. O ensino médio é o nível regulador. A escola é para ser do ensino superior, mas como você tem ociosidade, você põe do ensino médio.

Com o objetivo de atender as necessidades dos novos cursos superiores, criados a partir de 1998, o Centro Universitário Adventista centraliza seus investimentos nesse nível de ensino.

Nesses últimos dois anos, os nossos recursos estão prioritariamente atendendo à implantação de novos cursos superiores. [...] antes uns cinco ou seis anos atrás, a maioria dos recursos era para a construção dos edifícios que precisavam ser construídos. Hoje nós estamos já desativando as construções, só trabalhamos em cima daquilo que vai ser necessário e em cima dos cursos superiores, em qualificação de professores, equipamentos; começa-se agora a aplicar verbas em pesquisas, em trabalhos de extensão .

Em 1997, o Centro Universitário Adventista inicia a construção de um centro de atividades físicas e práticas esportivas (CENAP), utilizando para tanto parte de sua reserva financeira. Esse projeto está em fase final de execução.

O Centro Universitário Adventista só retorna a realizar investimentos significativos em infra-estrutura para o ensino superior a partir de 1998, com a aprovação pelo MEC de novos cursos para ambos os campus da instituição. Assim é construído nesse período um novo bloco no Centro Universitário Adventista, com a finalidade de instalar os laboratórios necessários ao funcionamento dos novos cursos, especialmente da área da saúde, projeto concluído no ano 2000. Novos investimentos também estão sendo realizados para atender às exigências do MEC vinculadas à aprovação do Centro Universitário Adventista; são elas: a construção de um novo prédio com amplas instalações para a biblioteca e a preparação de um novo centro poliesportivo, além do já existente. Essas obras estão até o início do ano 2000 em fase inicial de execução.

Na área de estrutura física pretendemos concluir a questão da biblioteca, que é uma obrigação que temos, e com certeza vamos ter de aumentar a estrutura física, para podermos atender o grupo de alunos que já temos e que vai crescendo.

Em termos físicos, a ampliação do 3º grau, mais salas de aula. Em favor do aluno residente, a construção de um ginásio poliesportivo para o próximo ano. Para este ano a pista atlética, campo de tênis e voltado mais para a parte física do aluno.

Nós construímos aqui embaixo, já nove laboratórios. Todos novos, equipados com o que tinha de melhor no mercado.

No Campus II a instituição está construindo dois novos blocos para abrigar as salas de aula e os laboratórios necessários à completa implantação dos cursos superiores aprovados a partir de 1998 para o Campus Engenheiro Coelho.

Nós já implantamos laboratórios para os cursos de engenharia, de química, de física, de desenho para o curso de educação artística, de pedagogia. Já fizemos para esse ano passado [1999]. Para esse ano o foco é o curso de comunicação social [...] [...] hoje nós temos o nosso prédio de estudos superiores e temos 50% do prédio construído; à medida que vamos implantando novos cursos precisamos de salas de aula; então a gente continua com o projeto de plano de desenvolvimento na nossa instituição.

Os investimentos destinados à aquisição de acervo bibliográfico já eram relevantes no período anterior e são intensificados nessa fase, tendo em vista a criação de um número expressivo de novos cursos superiores.

A instituição mantém nesse segunda fase as linhas mestras de suas estratégias de recursos humanos. A maioria do seu corpo docente continua atuando em regime de dedicação exclusiva na condição de obreiro; entretanto, devido à necessidade de contratar novos professores para os cursos em fase de implantação, a instituição prevê já no seu projeto de centro universitário um plano de carreira docente paralelo, destinado aos professores não obreiros que nessa fase passam a ser contratados em regime de hora aula e tempo parcial. Até a conclusão da coleta de dados, a instituição mostra-se relutante em manter esses professores não obreiros em regime de tempo integral.

Ai ele [professor não obreiro] segue outro plano de carreira, que é o plano dois. Ele é de tempo integral, mas não é dedicação exclusiva. Ele leciona em outra escola. Ele ganha mais aqui para compensar as ajudas que o outro ganha e ele leciona 20 horas aqui e cinco ou 10 em outra. São poucos.

A titulação assume uma posição de destaque no processo de seleção de novos docentes; entretanto são ainda considerados aspectos ligados à formação moral do candidato no momento da seleção, apesar de esse critério não mostrar-se discriminatório.

De uns três anos para cá especialmente temos buscado a qualificação do corpo docente por dois anos pelo menos. Buscar pessoal qualificado para que a instituição possa servir imediatamente bem, e outro qualificar o pessoal da instituição.

O programa de qualificação docente existente no período anterior é ampliado e estruturado para atender às novas necessidades da instituição. Com a ampliação dos cursos superiores, a instituição reduz as bolsas destinadas à formação de docentes de nível básico e médio, em favor das bolsas de pós-graduação.

[...] na própria formação de professores nós aplicávamos até bastante para o nível de graduação. Hoje nossos esforços estão concentrados no nível superior (referência a pós-graduação).

Há uma preocupação em maximizar o aproveitamento dos recursos nessa área, tendo em vista a necessidade da instituição de qualificar rapidamente novos docentes, especialmente para os cursos em fase de implantação. Com isso o Centro Universitário Adventista passa : a orientar a distribuição das bolsas para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, credenciados pela CAPES; a avaliar os projetos de tese e dissertação; a estabelecer uma fatia do orçamento especificamente destinada para esses programas; e a priorizar as áreas em que a instituição terá maior necessidade de docentes.

[...] O que está mais específico agora é que nós temos um programa mais rigoroso de avaliação dos que recebem bolsas da instituição para os seus cursos de pós-graduação. Antes nós convidávamos o indivíduo e ele recebia bolsa. Nós agora estamos exigindo um pouco mais deste indivíduo em termos de produção de monitoramento, que nós não fazíamos no passado [...] a partir de agora, nós temos um percentual para ser dedicada exclusivamente para investimento em qualificação o que também nós não tínhamos de forma bem definida, porque agora nós temos um elenco maior de curso e vimos que temos de fazer isso.

O programa é baseado nas resoluções do conselho, pareceres que vão normatizar o programa de aperfeiçoamento. Então o professor tem de ir para um curso com classificação no mínimo três; ele tem de trabalhar dentro das linha de pesquisa de interesse da instituição, ele tem que passar por um processo, ele tem que apresentar um projeto dele antes para nós, para ver se temos interesse nessa área específica, se é de interesse de nossos cursos e da expansão que pretendemos.

#### 4.3.4.2.2 Estratégias de produtos/serviços.

Nos anos de 1996 e 1997 a instituição não cria novos cursos superiores; entretanto, aproveitando-se da política expansionista do governo federal, a instituição aumenta em 25% o número de vagas oferecidas nos cursos de enfermagem, letras e pedagogia. Em 1998, o curso de ciências licenciatura curta é plenificado com licenciaturas em matemática e biologia.

No final de 1996, com a abertura do Conselho Nacional de Educação, que vem substituir o antigo Conselho Federal de Educação, o Centro Universitário Adventista solicita a criação de 14 novos cursos para o Campos Engenheiro Coelho e sete novos cursos para o Campus São Paulo. Todos esses projetos de cursos antes de serem apresentados a SESu/MEC, passaram pelo processo de aprovação denominacional característico das instituições de ensino adventista.

Com a criação pelo decreto 2.306/97, da figura do centro universitário o Centro Universitário Adventista vislumbra a possibilidade de alcançar a autonomia universitária, passando por um processo com critérios de aprovação mais brandos. Assim o Centro Universitário Adventista inicia os trabalhos para a elaboração do projeto de centro universitário, deixando de lado a idéia de criar a universidade adventista brasileira

E com essa nova opção, que foi o centro universitário, nós como Igreja achamos que o centro para os nossos objetivos é até melhor que a universidade, porque não nos impõe algumas coisas que como igreja não têm tanto significado para nós, porque não somos especialistas. Por exemplo, o caso de termos uma instituição de pesquisa no sentido de nos ocuparmos só com isso. É bom, mas não é da nossa feitura estarmos envolvidos com isso aqui. Nós podemos avançar mais e melhor dessa maneira.

Em 1998, começam a ser aprovados novos cursos. No campus I fisioterapia teve suas atividades iniciadas em agosto de 1998 e os cursos de nutrição e pedagogia, apesar de autorizados a funcionar na mesma época, só iniciaram suas atividade no primeiro semestre de 1999. O Campus II recebeu em 1998 autorização para o funcionamento dos cursos de administração, educação artística, tradutor e intérprete, engenharia civil e a habilitação em inglês para o curso de letras.

Com a aprovação do Centro Universitário Adventista, em 1999, a instituição, utilizando-se da sua autonomia universitária, abre três novos cursos para o primeiro semestre de 2000, todos no campus São Paulo. Esses cursos já tinham projetos tramitando no MEC desde 1996, e portanto, já tinham aprovação denominacional prévia por parte da Igreja Adventista. É também implantado, em 1999, um novo curso no Campus Engenheiro Coelho via autorização do MEC.

Via autorização, nós abrimos 9 ou 10 cursos. Agora só estamos abrindo três pela autonomia universitária [...] por exemplo educação física estava em tramitação, mas foi rejeitado. Então estávamos modificando o processo para entrar de novo, quando saiu o centro universitário a gente não entrou. O de ciência da computação e licenciatura já estavam em Brasília, na hora emque saiu o centro universitário. Oficiamos ao MEC e trouxemos de volta os processos que perderam o significado do objeto.

Tendo em vista as novas possibilidades criadas com a aprovação do Centro Universitário Adventista, a instituição estabelece um cronograma para a criação de novos cursos superiores até 2010, já sujeito à aprovação denominacional. Desse projeto consta a abertura de um curso em cada ano, utilizando-se da autonomia do centro universitário e de um curso a cada ano para o campus II via autorização do MEC. A instituição tem intenção de

criar os curso de psicologia, medicina e direito até 2010, valendo lembrar que esses cursos para sua criação necessitam de autorização especial dos respectivos órgãos de classe ou do MEC.

A partir da análise dos cursos existentes e da projeção para a criação de novos cursos, é possível concluir que o Campus São Paulo terá como principal vocação as áreas da saúde e de ciências exatas e naturais, enquanto o Campus Engenheiro Coelho será voltado para as áreas de educação e tecnologia. Essa fato deixa clara a intenção da instituição de reduzir ao mínimo o número de cursos semelhantes oferecidos nos dois campi.

O programa de pós-graduação oferecido pela instituição não sofre alterações significativas nesse segundo período, de forma que o Centro Universitário Adventista continua a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*. Porém dois aspectos devem ser ressaltados. Primeiro, a instituição busca credenciar sem sucesso seu mestrado em educação na CAPES, atividade que não era considerada prioritária no período anterior; segundo, o Centro Universitário Adventista estrutura a sua diretoria de pós-graduação e pesquisa, com o objetivo de organizar e desenvolver essas atividades.

Pós-graduação era bastante modesta e agora nós estamos com um programa de pós-graduação ainda modesto, mas com uma estrutura melhor. Então nós temos já definidos bem claramente os projetos de pós-graduação sempre nas áreas dos cursos que a gente oferecer, mas decorrentes do próprio fortalecimento dos cursos.

Então [pós-graduação] era insignificante isso nos anos 90. Ele começou a ser trabalhado depois de 95, e acho que vai se consumir agora com o estabelecimento do Centro, com a diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, nós estamos criando toda a filosofia, a política de pós-graduação, pesquisa e extensão [...] eu posso pegar um professor doutor de dedicação exclusiva para trabalhar isso. E digo mais são poucas as instituições particulares que vão ter a capacidade que nós vamos ter, porque é difícil escolas particulares que tenham professores com dedicação exclusiva.

Esse curso de mestrado está lá [Engenheiro Coelho], porque a humanas está lá, e nós estamos ministrando esse curso com uma certa dificuldade, porque estamos tentando credenciá-lo junto à CAPES. Então nesse processo estamos corrigindo alguns defeitos e agora como centro universitário, contratamos uma pessoa especializada o Dr. Lara em que um dos trabalhos dele é legalizar esse curso e credenciá-lo junto à CAPES.

No projeto de expansão da instituição está prevista a criação de oito mestrados e três doutorados, até 2010; entretanto a consecução desse projeto está dependente do credenciamento do mestrado em educação junto à CAPES “Queremos solidificar esse (mestrado em educação), ter o credenciamento na CAPES, para depois pensar em outros”.

A instituição no final de 1998, cria o seu primeiro centro de pesquisa estruturado o “núcleo de estudo das origens”, ligado à faculdade de ciências, com o objetivo de pesquisar evidências e divulgar o modelo criacionista. Em princípio, como não há exigência formal de pesquisa para os centros universitários, o desenvolvimento dessa atividade não é prioritário; entretanto eventuais iniciativas individuais podem ser apoiadas.

A parte da pesquisa aqui é fraca [...] como em centro universitário a parte da pesquisa não está em primeiro plano; nós vamos partir para sermos universidade e aí vai ter mais pesquisa.

[...] núcleo de estudo das origens. Esse já existia embora tenha sido formalizado no início de 1999, ele já existe desde 93 [...] nós temos alguns professores trabalhando nas linhas de pesquisa básica [...] esses projetos. se forem trabalhos interessantes, nós vamos apoiar.

A instituição continua mantendo um número significativo de projetos de extensão cultural como no período anterior. Como forma de desenvolver suas atividades de extensão, a instituição ingressa, em 1999, nos programas do Governo Federal universidade solidária e comunidade solidária e passa a intensificar, por meio de seus alunos, as atividades destinadas a auxiliar a comunidade próxima da instituição

Atividades de pesquisa começa a ter, e atividades de extensão nós fazíamos alguma coisa, mais por compromisso social. Hoje você começa como centro universitário e ainda não está uma estrutura organizada para fazer esse trabalho. Para você ter uma idéia nós assinamos esse ano um convênio com a comunidade solidária do Governo Federal, da primeira dama, um programa de alfabetização de adultos.

Hoje nós temos vários projetos desenvolvidos pela faculdade de enfermagem, o próprio curso de pedagogia e o curso de fisioterapia já estão com alguma coisa nova também. O curso de nutrição, embora seja um curso muito novo, também já tem alguns programas de nível comunitário, de maneira que a parte de extensão ela vai consolidar se como um todo de um pouco tempo para cá, mas muitos trabalhos de extensão em nível de cursos, de eventos de orientação à comunidade isso já vinham se desenvolvendo independentemente do centro.

A instituição, durante todo o período estudado sempre esteve acostumada a processo de avaliação, uma vez que a Igreja Adventista recredencia cada cinco anos as escolas a ela vinculadas. Nessa avaliação a Igreja Adventista analisa critérios ligados à qualidade do ensino, à utilização dos recursos financeiros e à disseminação da fé cristã; entretanto um processo específico destinado a analisar a qualidade da instituição e dos cursos por ela oferecidos não era adotado. Em 1998, porém o Centro Universitário Adventista, por meio de uma comissão, procura estabelecer critérios de avaliação para acompanhar o crescimento da instituição e acomodar os cursos aos padrões estabelecidos pelo MEC.



Na última avaliação que a Igreja fez, eles fizeram muitas considerações e depois veio o MEC e fez as mesmas considerações. Antes desse ocorrido não se dava muito valor à comissão da Igreja; por isso eu acho que nós estamos no caminho, agora criando uma comissão interna para padrões universitários, em que avaliar com critérios e não com o lado sentimental. Isso vai ser fantástico.

Os cursos oferecidos pelo Centro Universitário Adventista têm algumas disciplinas que lhe são peculiares, a principal delas é cultura moral e religiosa, disciplina ministrada em cinco semestres e oferecida em todos os cursos. Nos cursos da área da saúde consta a disciplina chamada ciência das origens, que discute as teorias do evolucionismo e do criacionismo. Consta também de alguns cursos a disciplina teologia bíblica na educação.

A instituição tem a intenção de implantar cursos de educação a distância e cursos sequências, entretanto, como a maioria dos cursos do Centro Universitário Adventista estão em fase de implantação e pelas incertezas do Governo Federal nessas áreas, esses cursos não têm data para serem criados

Essa é uma preocupação [educação a distância]. Já analisamos como instituição, mas ainda não iniciamos, devido aos inúmeros cursos que implantamos ano passado, mas é uma necessidade hoje, isso é.

O conselho não tem uma orientação, nem parecer sobre nenhum nem outro [cursos sequenciais e educação a distância] [...] Nós pensamos em fazer, temos interesse em fazer, mas tão logo as coisas estejam mais claras.

#### 4.3.4.2.3 Estratégias de mercado

Os dois campi do Centro Universitário Adventista estão situados em regiões com composição populacional diferentes. O Campus São Paulo encontra-se na periferia de São Paulo, uma região urbana de baixo poder aquisitivo, já o Campus II encontra-se na zona rural do Município de Engenheiro Coelho, sendo cercado de cidades de pequeno porte com uma economia predominantemente agrícola.

[A região proporciona os aluno para a instituição?] com muita dificuldade. A densidade demográfica é tremenda ao redor [São Paulo]. Éramos para ter o dobro de alunos que temos aqui; entretanto a pobreza está aqui ao redor.

Então no colégio aqui [Engenheiro Coelho] ele visa ao aluno interno, só que é minoria a maioria é externo. Eu diria que um raio de 30, 40 km não tem problema. Acima de 40 é que vai

ficando mais difícil. Mas como nesse raio tem um bom número de cidades que deve dar mais ou menos 1.500.000 habitantes.

A localização peculiar dos dois campus faz com que o aumento da concorrência que já é sentido na maioria das regiões de São Paulo não seja ainda tão intensa no Centro Universitário Adventista.

No terceiro grau a concorrência existe aqui em relação ao externato, mas a influência não é tão grande, porque a primeira escola a surgir aqui perto [São Paulo], eu creio que é a Morumbi Sul que está a 3 km daqui e tem apenas computação, pedagogia; não sei se tem administração, que nós não temos.

No nível superior, até bem recentemente, nós não tínhamos concorrentes, mas aos poucos vem chegando. Temos agora duas bem perto de nós [São Paulo] que estão oferecendo cursos a partir desse ano.

Em especial no campus Engenheiro Coelho a concorrência apesar de ainda mostrar-se pequena, já é uma preocupação para o futuro como demonstra um dos entrevistados.

Agora é mais pesado. Praticamente quando esse campus [Engenheiro Coelho] foi estabelecido aqui, mesmo o campus São Paulo, nós não tínhamos nenhuma instituição ao redor; Como fruto da própria abertura que o governo deu e a forma de trabalhar do conselho, na autorização de novos cursos e centros universitários em volta da gente. Cada dia mais abre se um curso novo aqui nas proximidades e sempre são cursos parecidos com os nossos.

No primeiro período, o Centro Universitário Adventista define as características dos seus campi: São Paulo concentra-se nas áreas da saúde, ciência exatas e naturais; Engenheiro Coelho concentra-se nas áreas de educação e tecnologia. Essa distribuição tem por objetivo evitar a concorrência direta entre os dois campi da instituição, evitando a criação de cursos em duplicidade; entretanto eventuais cursos iguais criados nos dois campi, teriam a peculiaridade de que alunos internos provenientes daquele curso só seriam aceitos em um dos campi.

Então quando se trata de cursos iguais aqui e lá, nós temos entre nós um compromisso. Por exemplo, na pedagogia nós aceitamos aqui alunos externos, e os que querem ser internos devem dirigir-se para lá [...] então atendemos uma clientela mais ampla, sem essa concorrência direta de um com o outro.

Como a instituição no primeiro período estudado dispunha de uma pequena quantidade de cursos, não havia grandes problemas em restringir a divulgação aos meios de comunicação da Igreja Adventista do Sétimo Dia; entretanto, com o aumento do número de cursos e vagas, o Centro Universitário Adventista sente a necessidade de ampliar sua área de

atuação. A primeira medida tomada foi a realização de um convênio, em 1998, com as escolas adventistas espalhada nas várias regiões do país, para que o vestibular do Centro Universitário Adventista fosse realizado em vários Estados ao mesmo tempo.

Com essa medida a instituição ampliou o número de candidatos ao seu processo seletivo e aumenta a ocupação das vagas oferecidas aos alunos em regime de internato nos dois campi. A instituição tem a intenção de concentrar os alunos internos no ensino superior, reduzindo o número de alunos do ensino básico e médio atendidos nesse regime

[processo seletivo realizado em várias regiões do país] Nós queremos atrair alunos para o nosso internato, porque ainda temos vagas no internato. A tendência é não aceitarmos alunos do nível básico, mas para o curso superior. No outro campus [Engenheiro Coelho] a mesma coisa. Se aqui nós temos vagas para 500 alunos internos entre os dois, lá eles tem 700 vagas. Mas aqui nós vamos a 450 mais ou menos, eles lá devem ir para 550. Creio que daqui a dois ou três anos, à medida que esses cursos forem crescendo, eles vão preencher as 700 vagas que têm e nós aqui as 500 que temos.

A adoção do regime de internato pela instituição é uma forma de ampliar o alcance da instituição sobre o público de regiões, principalmente de alunos adventistas. Essa medida mostra-se pertinente com as necessidades da instituição, uma vez que, apesar de não haver uma concorrência muito acirrada nas regiões abrangidas pelos dois campi, o baixo poder aquisitivo da população dificulta o seu acesso ao nível universitário.

Outras medidas agregam-se a esta com o objetivo de ampliar o número de candidatos ao processo seletivo da instituição. No período anterior, a divulgação do vestibular do Centro Universitário Adventista restringia-se aos meios de comunicação adventista; entretanto nessa nova fase, a instituição estrutura um departamento de marketing, que tem a função de avaliar a satisfação dos clientes e direcionar a publicidade da instituição. Com isso, além de ampliar a divulgação no meio adventista, o Centro Universitário Adventista começa a utilizar-se de outros meios de comunicação de massa, tais como: outdoor, e comerciais em rádios e canais de televisão não ligados a Igreja.

Como centro universitário, nós abrimos nossa divulgação e nosso marketing. Hoje nós estamos presentes na televisão, em jornal, outdoor. Tanto em São Paulo como aqui [Engenheiro Coelho], estamos trabalhando intensamente nos alunos da própria comunidade, os que estão próximos de nós.

[...] temos feito uma divulgação grande nos meios da Igreja Adventista, que também é um dos nossos objetivos. Nós temos feito divulgação na mídia em geral e temos promovido eventos desse grupo que queremos atingir, o nível superior e com isso temos conseguido levar ao conhecimento das pessoas o que a instituição está desenvolvendo de nível superior.

hoje nós temos um departamento de marketing na instituição, criado depois com a possibilidade do advento do centro universitário; é um departamento estruturado que trabalha permanentemente com o índice de satisfação de nossos clientes com o serviço que nós oferecemos, mas também trabalha o aspecto da propaganda de divulgação de promoção e a partir daí nós começamos a usar outros meios de comunicação e divulgação do que nós oferecemos, em nível de imprensa jornalística um pouco de TV, um pouco e rádio evidentemente dentro dos poucos recursos de que a gente dispõe, mas a gente resolveu entrar nessa linha também.

Em relação ao Campus Engenheiro Coelho, especificamente, devido às dificuldades de acesso para a maioria da população foram realizados convênios com diversas prefeituras para o fornecimento de transporte para os alunos do Centro Universitário Adventista Campus II.

Mas só como referência, eu sei que foram feitos convênios com prefeituras da região, e estas mandam alunos se não me engano, da área de pedagogia e quem sabe em até alguma outra área. E as próprias prefeituras trabalham com a questão do transporte.

A instituição mantém o sistema de bolsas de estudo vinculadas à prestação de serviços descrito no período anterior.

Previendo dificuldades para a complementação das vagas oferecidas pela instituição a partir de 1999 o processo seletivo passa a ser realizado em duas fases: a primeira com todos os cursos, a segunda com os cursos nos quais as vagas ainda não tiverem sido completadas.

Os critérios de seleção também foram alterados com relação ao concurso vestibular anteriormente adotado, sendo acrescentados dois critérios que pesam sobre a seleção do aluno: a análise de currículo e o conteúdo de uma redação autobiográfica escrita pelo aluno. É interessante perceber que a segunda etapa abrange apenas análise de currículo e entrevistas, não constando dela a prova de conhecimento específico do núcleo básico das matérias de ensino médio. Na segunda fase do processo seletivo de 2000, foi acrescentada uma redação, requisito que não constava no ano anterior.

O vestibular normal foi em novembro. De alguns cursos que não preencheram todas as vagas foram mandados currículos. Este é o segundo processo feito pela análise de currículo. Pela grande expansão de novos cursos, em geral é redundante que em alguns casos o índice de candidato-vaga decaiu.

Este ano [2000] nós já estamos basicamente na 3ª fase do processo seletivo e praticamente já estamos com as vagas preenchidas [...] A gente acredita que esse processo seletivo que até tende a ser continuado em alguns casos, ele vai ser cada vez mais assim, mesmo porque para atender à demanda que existe hoje de vagas para os alunos precisa ser desse jeito [...] E buscando todos esses fatores, nós vamos continuar mantendo esse processo seletivo assim, para podermos atendermos o máximo de nossa capacidade.

### 4.3.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico

Esta seção dedica-se a avaliar as relações entre as categorias analíticas consideradas nesta pesquisa nos dois períodos considerados, no caso específico do Centro Universitário Adventista.

#### 4.3.5.1 Período de 1990 a 1996

O início dos anos 90 é a fase em que o Centro Universitário Adventista busca pôr em prática, de forma mais acentuada, seus planos de crescimento, protocolando diversos projetos de cursos junto ao MEC e lutando para enquadrar-se nos padrões mínimos exigidos para sua transformação em universidade; entretanto a instituição encontra grande dificuldade para crescer, de forma que o primeiro período estudado é visto com fase de grandes restrições à expansão do ensino superior. Tendo em mente essa consideração inicial, o Quadro 15 orienta as análises apresentadas na seqüência.

**Quadro 15 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1990 a 1996.**

Valores e crenças predominantes no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos/serviços	Estratégias de Mercado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista;</li> <li>• Formação Integral do Indivíduo;</li> <li>• Segurança Financeira;</li> <li>• Atender as Necessidades das Organizações Adventistas;</li> <li>• Investir no Grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investimentos em infra estrutura no campus Engenheiro Coelho;</li> <li>• Investimentos concentrados no ensino básico e médio;</li> <li>• Reserva de recursos para a implantação dos cursos a serem criados no processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira – Empréstimo em favor do HASP;</li> <li>• Preferência por professores de dedicação exclusiva (“obreiros”);</li> <li>• Ênfase na qualificação docente para todos os níveis de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de criação de novos cursos e da Universidade Adventista Brasileira (não concretizado);</li> <li>• Transferência da faculdade de educação e do SALT de São Paulo para Engenheiro Coelho;</li> <li>• Criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de um mestrado em educação;</li> <li>• Realização de cursos de extensão cultural;</li> <li>• Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos;</li> <li>• Criação de um curso de pedagogia em SP em convênio com a UNISA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing restrito aos meios de comunicação da igreja adventista;</li> <li>• Acomodações para aluno em regime de internato;</li> <li>• Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos em favor da instituição.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Com a desapropriação de parte da área do campus São Paulo, na década de 80, o Centro Universitário Adventista adquire nova área de terra na zona rural do município de Engenheiro Coelho; a escolha dessa área para o estabelecimento do novo campus justifica-se pela filosofia da Igreja Adventista que procura montar suas escolas em regiões afastadas dos grandes centros, para que o aluno possa ter contato com a natureza e não seja influenciado por grupos de pessoas externas à comunidade adventista, mantendo boa parte dos alunos na escola em regime de internato, o que facilita o controle sobre os estudantes, coerentemente com os valores **disseminação dos princípios adventistas e formação integral do indivíduo**, presentes no discurso do nível estratégico do Centro Universitário Adventista.

[A Igreja Adventista prefere uma] instituição localizada em uma região que tenha pouca influência das grandes cidades [pois isso garante] uma certa privacidade de comportamento, de acesso de qualidade de vida, de forma de viver.

Como filosofia educacional da Igreja a idéia é que seja aqui o centro - sede [Engenheiro Coelho]. Para a comunhão cristã o ambiente ajuda, é mais contato com a natureza e no Rio e São Paulo é mais urbano. Então, no sentido filosófico é que enquadra mais seu centro aqui [Engenheiro Coelho].

Com relação ao campus II, se você olhar para a história da instituição, eles estão com uma solução da mesma maneira que tínhamos aqui, porque isso é uma filosofia da Igreja. Quando chegamos aqui [São Paulo], não havia ninguém perto, mas vieram estudantes aqui, os de perto e os de longe, claro em menor grau.

Essa filosofia educacional estava presente no momento da edificação do Campus São Paulo em uma região Rural da Capital do Estado; entretanto o crescimento da cidade incorporou o Centro Universitário Adventista a zona urbana. Quando a Igreja Adventista, por meio do Centro Universitário Adventista, procura criar uma universidade, o local mais adequado aos objetivos educacionais da entidade mantenedora é o Campus Engenheiro Coelho, essa preferência justifica a transferência dos cursos de São Paulo para o campus II.

As necessidades da comunidade adventista de São Paulo e dificuldades de ordem prática, relacionados ao oferecimento de estágios para os alunos dos cursos da saúde e à obrigação de manter os cursos, estáveis para que o projeto de universidade não fosse prejudicado, impediram que o projeto fosse executado na íntegra. Adequamos-nos ao valor **atender as necessidades das organizações adventista**.

A concentração dos investimentos mais no ensino básico e médio do que ao ensino superior justifica-se pela dificuldade de a instituição aumentar o número de cursos oferecidos, devido à política restritiva do governo, de forma que o ensino básico e médio mostrava-se

mais apropriados para atender aos valores **segurança financeira** e **disseminação dos valores da igreja adventista**, uma vez que atingiam um público maior.

A intenção de criar a Universidade Adventista Brasileira, buscando aproveitar a preferência do governo por essa modalidade de instituição mostra-se coerente com a **disseminação dos valores da igreja adventista**, pois permitiria à Igreja, por meio do uso da autonomia universitária, criar os cursos que melhor atendessem aos seus interesses. Como consequência dessa luta pela criação de uma universidade, a instituição abre cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas áreas de atuação do Centro Universitário Adventista no ensino superior, ligando-se ao valor **atender as necessidades das organizações adventistas**.

Como forma de viabilizar o projeto de universidade a instituição, gradativamente, reduz os investimentos nos outros níveis de ensino e começa a construir uma reserva financeira destinada a cobrir o investimento necessário à criação de novos cursos superiores, coerentemente com o valor **segurança financeira**.

Devido às dificuldades encontradas pelo Centro Universitário Adventista para a realização do seu projeto de expansão nesse período, a instituição não vê utilidade imediata para a reserva financeira construída no período. Como o HASP – Hospital Adventista de São Paulo nessa fase passava por dificuldades financeiras, a instituição coerentemente com o valor **atender às necessidades das organizações adventista**, empresta dinheiro para o hospital a juros um pouco menores que os de mercado. Como a UCB, entidade mantenedora do centro universitário, ficou como fiadora da operação não havia grandes riscos de que o Centro Universitário Adventista ficasse sem receber o pagamento pelo empréstimo.

O Centro Universitário Adventista, no primeiro período estudado, mantinha a maioria dos seus funcionários na condição de obreiros, o que para os docentes equivale ao regime de tempo integral. O funcionário obreiro é pessoa comprometida não apenas com a instituição de ensino a qual ele está vinculado, mas com a obra da Igreja Adventista; em outras palavras, esse funcionário é mantido para servir as instituições adventistas que necessitem dos seus préstimos.

Tem-se por princípio que essa pessoa está vinculada ao Centro Universitário Adventista, mas está disponível para servir a igreja em outras instituições. E a igreja tem hoje no mundo cem instituições de nível superior, cinco mil escolas, então ele se torna quase que um servidor do sistema antes de uma única instituição.

O de dedicação exclusiva geralmente é o adventista, porque os outros não aceitam. É preciso abnegação, sacrifício. Porque você precisa viver dentro de um certo padrão de comportamento, financeiro, e até um certo sacrifício. Tem os privilégios da satisfação, todos vivem uma classe média, com isso nós temos integração.

Para que um funcionário adquira a condição de obreiro é necessário que seja adventista e esteja engajado com os valores da Igreja. Tendo em vista as considerações, a manutenção na instituição nesses período da maioria dos seus docente em regime de tempo integral, na condição de obreiro, mostra-se perfeitamente coerente com a **Disseminação dos valores da Igreja Adventista e formação integral do indivíduo**, porque a presença de funcionários obreiros garante a uniformidade de pensamento dentro da instituição, facilita o controle da igreja sobre a filosofia adotada pela instituição e cria um ambiente propício para preparação dos alunos dentro dos preceitos da religião.

Dentro dos objetivos da instituição nós sempre trabalhamos com a grande maioria de nossos professores em tempo integral e dedicação exclusiva [...] já era uma filosofia da instituição em função de seus objetivos de formação do educando. Nós sabemos que esse professor vai estar muito mais comprometido com os objetivos da instituição. Ele vai estar o tempo todo ao lado do aluno e não como aquele que vem dar aula como visitante ou tempo parcial.

Esse sistema é adotado pelas escolas adventistas em todo o mundo e está sujeito a um rigoroso controle por parte da Igreja, por meio de comissões de avaliação que visitam a instituição cada cinco anos, sendo que um dos critérios considerados para o recredenciamento da instituição como adventista é a origem dos funcionários que nela atuam. Esse procedimento tem por objetivo manter a unidade do ensino adventista como demonstra um dos entrevistados.

Como existe um intercâmbio por exemplo, se você estuda aqui no Centro Universitário Adventista e vai fazer uma pós-graduação, um doutorado em outro colégio de nível superior adventista, tendo essa conexão de acreditação, facilita esse intercâmbio e como se fosse uma rede que está em harmonia. Se esse curso não tivesse esse acompanhamento, iria abrir um curso aqui e quando fosse fazer lá um aperfeiçoamento ou uma pós-graduação, não saberia se esse curso está em um padrão aceitável [...] É um sistema de avaliação interno de que a igreja faz parte.

Nessa fase a instituição já investia na qualificação do seu corpo docente de nível superior, médio ou básico. Esse processo justifica-se pelo interesse da instituição em ter um grupo de pessoas, simpáticas aos valores da Igreja Adventista, preparadas para oferecer um



ensino capaz de fornecer uma formação integral do indivíduo, coerentemente com o valor **investir no grupo**.

Ele existia [programa de qualificação], nunca deixou de existir na instituição. Aliás, a nossa instituição tem uma característica interessante de sempre investir no grupo, as vezes de uma maneira orçamentariamente falando, de uma maneira menor e depois de uma maneira maior.

A Igreja procura qualificar as pessoas em termos de filosofia, e essa qualificação é da filosofia da mantenedora, aliada à área do conhecimento em que a gente já estava atuando, que era enfermagem, educação, pedagogia; essa atitude da mantenedora fez com que sempre fosse mantido um grupo em formação de nível superior.

A existência de um número expressivo de projetos de extensão cultural reflete o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, pois aproxima o Centro Universitário Adventista da comunidade local, especialmente daquela de origem adventista.

Há também os jovens que vêm da congregação da Igreja, que eu creio que tenha umas 100 congregações da Igreja num raio de 10 km [...] O outro campus [Engenheiro Coelho] não tem uma população tão vasta ao redor, mas também pela influência de apenas 16 anos de existência há um bom número de congregações adventistas em volta.

A concentração dos esforços de marketing da instituição nos meios de comunicação adventistas nesse período justifica-se porque devido ao pequeno número de cursos e vagas a prioridade da instituição era atender o público adventista, uma vez que a instituição, nessa época, já era a principal instituição de nível superior no Brasil ligada a igreja adventista.

Além disso a divulgação por meio dos veículos de comunicação da Igreja se mostrava uma forma barata e segura de conseguir alunos, tanto para o regime de internato como de externato. Essa atuação mostra-se coerente com o valor **segurança financeira**, pois permite que a instituição tenha um marketing eficiente com baixo custo, e atende aos interesses da Igreja representada no valor **atender às necessidades das organizações adventista**.

Então a estratégia no primeiro momento era uma divulgação mais interna [na comunidade adventista], se bem que o edital é público; mas havia assim uma ênfase mais interna, justamente para ver se o grupo vinha para depois ser aproveitado em campos de trabalho.

Ambos os campi mantêm uma estrutura destinada a atender alunos em regime de internato. Essa forma de atuação é coerente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, pois a permanência do aluno o dia todo dentro da instituição permite que ele esteja sob a influência da escola durante um período mais longo, recebendo pouca

influência do ambiente externo. O internato também **atende às necessidades das organizações adventistas**, pois permite que a instituição atenda alunos, principalmente adventista, de várias partes do país.

A realização do convênio com a UNISA, para abertura de um curso de pedagogia em São Paulo nesse primeiro período, justifica-se pela forte ligação que há entre as instituições ligadas à Igreja ou pertencente a membros dela. Com fruto dessa ligação, a instituição incentiva a realização por parte de seus docente de cursos de pós-graduação em universidades adventistas fora do país; essa atitude é coerente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, procedimento que se estende ao segundo período estudado.

Quando o sistema é adventista nós mandamos nossos professores para essas universidades para se qualificarem. Hoje temos professores nossos na ANDREWS, estudando e também em outras fora do país.

A concessão de bolsas de estudo pelo trabalho dos estudantes internos mostra-se coerente com a **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, pois permite que alunos com menor poder aquisitivo, normalmente ligados à Igreja Adventista tenham acesso à instituição. A **segurança financeira** também se mostra coerente com essa estratégia uma vez que permite à instituição reduzir custos com a contratação de mão de obra.

#### *4.3.5.2 Período de 1997 a 2000*

A mudança da política educacional para o ensino superior fortalece o projeto de crescimento elaborado no período anterior; permitindo a instituição transforma-se em centro universitário. Por isso a segunda metade da década de 90 é vista, pelo nível estratégico, como um período de grandes oportunidades, abertas por uma política de desenvolvimento para a educação superior, marcada pela expansão das instituições de ensino e pela criação de mecanismos de controle da qualidade. Tendo em mente essas considerações iniciais, o Quadro 16, orienta as análises apresentadas na seqüência.

Com a criação da figura do centro universitário, o Centro Universitário Adventista deixa de lado o projeto de universidade, uma vez que essa nova figura lhe proporciona a autonomia desejada combinada com critérios mais brandos para a sua aprovação, “[...] a idéia

de se tentar aprovação de um centro universitário, foi justamente para tentar viabilizar com maior rapidez a criação de mais cursos“.

A intenção inicial era fazer do Campus Engenheiro Coelho a sede do centro universitário uma vez que sua localização se mostra mais adequada aos interesses da Igreja Adventista; entretanto razões de ordem técnica exigem que o centro tenha como sede São Paulo, uma vez que essa região apresenta densidade populacional maior; o Centro Universitário Adventista já tinha tradição no ensino superior, fatores relevantes para as comissões do MEC, como demonstra um dos entrevistados.

Nesse aspecto filosófico o plano é aqui [Engenheiro Coelho] ser o centro. O centro hoje é São Paulo, porque como lá o colégio é bem mais antigo, já tem 85 anos, ele é mais conhecido por autoridades, tem mais tradição, então na época um estudo foi feito, se o centro não teria mais chance de o governo autorizar se fosse lá.

#### **Quadro 16 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1997 a 2000**

<b>Valores e crenças predominantes no Esquema Interpretativo</b>	<b>Posicionamento Estratégico</b>		
	<b>Estratégias de Recursos</b>	<b>Estratégias de produtos/serviços</b>	<b>Estratégias de Mercado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista;</li> <li>• Formação Integral do Indivíduo;</li> <li>• Segurança Financeira;</li> <li>• Investir no Grupo</li> <li>• Preparação de profissionais para o mercado;</li> <li>• Preservação das Características confessionais da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reserva de recursos para a implantação de novos cursos e do centro universitário – cobrança do empréstimo realizado em favor do HASP;</li> <li>• Montagem da infra estrutura para os novos cursos usando a reserva de recursos;</li> <li>• Ampliação do acervo da biblioteca e construção de novos laboratórios;</li> <li>• Preferência por professores de dedicação exclusiva (“obreiros”) – estruturação do plano de carreira para professores “não obreiros”</li> <li>• Estruturação do programa de qualificação docente – ênfase no ensino superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de 25% nas vagas dos cursos existentes no primeiro período e transformação da licenciatura curta em ciências nos cursos de matemática e ciências;</li> <li>• Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos;</li> <li>• Criação de 08 novos cursos via autorização do MEC e 03 via autonomia do centro universitário;</li> <li>• Tentativa de credenciar o mestrado em educação na CAPES (não concretizado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição das áreas de atuação de cada um dos campus para evitar concorrência entre eles;</li> <li>• Acomodações para alunos em regime de internato;</li> <li>• Processo seletivo realizado simultaneamente em várias regiões do país;</li> <li>• Marketing realizado nos mais variados meios de comunicação;</li> <li>• Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos em favor da instituição;</li> <li>• Previsão de uma segunda fase no processo seletivo destinada a completar as vagas restante na primeira fase.</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base na análise dos dados primários e secundários

Com a solicitação de novos cursos ao Conselho Nacional de Educação surge a idéia de pleitear perante o BNDES um empréstimo para a implantação dos novos cursos a serem

aprovados; entretanto essa idéia não é levada a diante, porque representaria um compromisso financeiro muito longo para a instituição, que comprometeria parte de suas receitas. Essa forma de encarar o financiamento mostra-se coerente com o valor **segurança financeira**, que direciona a instituição a crescer a partir de recursos próprios.

Não [se levou adiante o financiamento perante o BNDES] porque se sentiu que era um compromisso financeiro muito longo e tinha outras necessidades que poderíamos operar com recursos próprios.

Tendo em vista a intenção do Centro Universitário Adventista de financiar o crescimento da instituição com recursos próprios à estratégia de ampliar a reserva financeira da instituição é mantida, coerentemente com o valor **segurança financeira**.

Com a aprovação dos novos cursos superiores a partir de 1998, a instituição investe sua reserva financeira na construção da infra-estrutura necessária ao funcionamento do ensino superior. Esse investimento é feito gradativamente, de forma que a edificação dos prédios é realizada conforme a disponibilidade de caixa da instituição, coerentemente com a **segurança financeira**. Tendo em vista a necessidade da instituição de ampliar o volume de recursos de investimento o Centro Universitário Adventista cobra o empréstimo realizado em favor do HASP.

A instituição investe também na ampliação do acervo da biblioteca e na construção de laboratórios para assegurar o bom funcionamento dos novos cursos coerentemente com o valor **formação integral do indivíduo**.

A definição de padrões de qualidade pelo MEC, bem como a visita das comissões de avaliação do Ministério da Educação, na opinião dos entrevistados, orientam esse processo de implantação dos novos cursos na medida em que põem em foco as falhas apresentadas pela instituição e auxiliam a definição das prioridades relativas a cada curso avaliado.

A comissão torna claros os itens deficitários. Os itens deficitários serão atacados com a urgência necessária para que o curso possa ser reconhecido. Os que estão em fase de pré-reconhecimento, eles já começam dentro dos padrões exigidos pela comissões. É claro que a presença das comissões tem um cunho de exigência que faz com que a instituição corra atrás do prejuízo, se houver alguma coisa para ser resolvida. Com certeza sempre há algum ponto de debilidade, que é atacado com mais rapidez que outros.

De fato o MEC ajudou a priorizar algumas áreas que a gente precisava ter. O MEC em algumas coisas depende um pouco da comissão que vem. Nós acreditávamos que o MEC não iria autorizar engenharia civil aqui [Engenheiro Coelho], porque não tínhamos quase nada nessa área. Mas então a comissão que veio aprovou; então o colégio correu atrás. Então respondendo

à pergunta, é lógico que essas novas exigências ajudaram a priorizar aquilo que está sendo mais pedido.

Apesar de os centros universitários não estarem sujeitos diretamente à exigência de que um terço do seu corpo docente seja contratado para atuar em regime de tempo integral, o Centro Universitário Adventista não encontra dificuldades em atender a essa nova exigência, uma vez que no período anterior seus professores já eram contratados para atuar nesse regime.

Eles [as comissões de avaliação] se surpreenderam ao vir fazer as avaliações e nós apresentamos um corpo docente com 80% de período integral e dedicação exclusiva, porque isso ninguém tem.

No segundo período, o Centro Universitário Adventista mantém a mesma estratégia de recursos humanos, coerentemente com os valores **disseminação dos princípios da Igreja Adventista** e **preservação das características confessionais da instituição**, que se mantêm presentes nesse período.

O aumento do número de docentes decorrente da criação de novos cursos superiores exige melhor definição do plano de carreira da instituição, que passa a claramente delimitar duas carreiras a do professor obreiro e a do professor não obreiro.

A instituição num primeiro momento, não tem intenção de estender os regime de tempo integral aos professores não obreiros, com exceção daqueles que atuem em áreas administrativas, porque isso representaria aumento significativo de custos para a instituição, contrariando o valor **segurança financeira**.

Não considero que houve alteração [no regime de trabalho do corpo docente]. A gente continua trabalhando da mesma forma do passado. Temos alguns que poderíamos dizer que tem uma dedicação exclusiva e outros que são horistas. Esse grupo sempre foi assim, desde antes até agora. Não temos pretensão no momento de mudar esse processo [no sentido de que os professores em geral, dedicação exclusiva, ainda são vinculados à idéia de obreiros da igreja?] exatamente [e os aulistas à idéia de não obreiros?] exatamente.

A presença de uma análise da conduta moral da pessoa ao lado da titulação como critério de contratação de novos docentes mostra-se coerente com os valores **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**: a transmissão da filosofia adventista exige a manutenção de uma linha rígida de conduta que deve ser obedecida pelos docentes que têm a responsabilidade de atuar como modelos para os alunos em todos os níveis de ensino. Esse

critério de seleção atende também ao valor **preservação das características confessionais da instituição**, na medida em que assegura a uniformidade de pensamento entre os membros.

[como critérios de seleção] A formação da pessoa na área específica, a experiência dela na área docente também conta bastante. É claro que em algumas circunstâncias a gente opta por pessoas que não têm grande experiência na área ou às vezes que até iniciaram aqui na instituição. A gente toma em conta também a filosofia de vida da pessoa, não necessariamente que ela seja adventista, mas que tenha uma filosofia voltada para a filosofia que nós temos [...] Então a gente acredita que a filosofia de vida da pessoa interfere no relacionamento. Como a gente considera o professor, o docente como um modelo, então a gente precisa ter uma idéia da filosofia de vida da pessoa, para que ela realmente tenha um relacionamento com a instituição. Eu acho que isso é um fator importante também. Nem sempre determinante mas ele é olhado com um grau de importância.

Temos [professores] adventistas e não adventistas. Você mescla isso ai porque é muito salutar. Olhamos em primeiro lugar a titulação, e é claro uma vez não sendo adventista, mas pelo menos o princípio básicos da modéstia, da sua conduta. É verdade que sempre se prima pelo adventista.

É uma realidade porque a escola tem a sua filosofia. O professor aparece aqui e a gente já conhece e é claro que ele recebe aqui um tratamento quase diferenciado pelos seus princípios. Não fuma, não bebe, não joga, tem uma família organizada, a gente conhece a vida pregressa. A gente não só ensina, a gente forma também, nosso grande ideal é de formar pessoas e a gente forma pelo exemplo. Então é claro que fazemos uma seleção interna, mas não discriminamos. Quando vem alguém de fora e nós precisamos e eles estão em igualdade de condições, nós não discriminamos. Só que quando ele entra, nós avisamos que o nosso padrão de comportamento é esse. O senhor tem que pautar sua vida nos princípios cristãos da ética, não fumar, não beber, não falar palavrão. Na sala de aula ele mantém o padrão da instituição e nós o deixamos um ou dois anos em experiência e quando ele demonstra ser um cidadão confiável, nós não temos dúvidas em admiti-lo e defini-lo como professor responsável pela sua disciplina ou área.

A nova legislação educacional exige que as instituições de ensino superior mantenham um corpo docente qualificado, como demonstra um dos entrevistados “[...] essa preocupação de melhorar o nível dos professores sempre existiu, mas agora com as exigências via forçar mais. Atento a essa nova exigência o Centro Universitário Adventista aprimora seu programa de qualificação docente com o intuito de melhorar o aproveitamento dos recursos nessa área, atendendo ao valor **segurança financeira**.

Ao lado dos critérios racionais estabelecidos pela instituição, a concessão de bolsa para docentes considera também a adaptação do docente aos princípios da instituição, como forma de assegurar que o investimento destinado à qualificação do docente favoreça a manutenção da homogeneidade de pensamento dentro da instituição, coerentemente com os valores **disseminação dos princípios da Igreja Adventista e preservação das características institucionais da instituição**.

Foi, como aumento a necessidade, nós precisamos de professores mestres e doutores e temos um sistema próprio de qualificação docente. Temos uma verba orçamentária e esses professores de dedicação exclusiva tem... damos oportunidade para que todos eles estudem. Desde que inspirem confiança, seja produtivo, tenha os princípios da organização, então ele concorre a bolsas de estudo. Geralmente nós reduzimos bastante a carga horária dele, de tal maneira que ele usa seis, doze horas de aula por semana, e o resto ele se dedica ao seu mestrado e doutorado.

O oferecimento de bolsas preferencialmente para professores simpáticos à filosofia adventista demonstra também a força do valor **investir no grupo**, presente nesse período.

O Centro Universitário Adventista desenvolve todo o seu projeto de expansão no segundo período estudado aproveitando-se das oportunidades abertas pela nova política educacional brasileira.

Na medida em que as oportunidades foram aparecendo, a instituição atenta as aproveita. Assim inicialmente a instituição aumenta o número de vagas dos cursos já existentes, envia ao Conselho Nacional de Educação novos projetos de cursos superiores e pleiteia a aprovação de um centro universitário.

Toda essa atuação mostra-se coerente com a intenção da Igreja Adventista de ampliar o número de cursos superiores oferecidos por suas instituições no Brasil. Tendo em vista a estreita ligação do nível estratégico do Centro Universitário Adventista com a igreja Adventista, todo o crescimento da instituição é destinado a atender os anseios da igreja, como demonstram os entrevistados : “Ela (a Igreja Adventista) tem uma influência e também direciona as áreas, nós também apresentamos projetos”.

A tendência da instituição de concentrar suas atividades no ensino superior em detrimento especialmente do ensino médio justifica-se, porque o Centro Universitário Adventista é a maior instituição de ensino universitário da rede adventista, sendo que outras escolas da rede podem atender à demanda pelos demais níveis de ensino.

O processo de crescimento do Centro Universitário Adventista é acompanhado pela Igreja por meio da aprovação denominacional prevista como pré-requisito para a criação de novos cursos. Esse processo permite à Igreja manter um controle sobre a expansão do centro universitário. Essa influência da Igreja é decisiva na definição em 1996 dos curso que a instituição teria interesse em criar de forma que o Centro Universitário Adventista concentra sua atuação em duas áreas básicas saúde e educação. Essas áreas coincidem com duas das linhas fundamentais de atuação da Igreja Adventista em nível mundial.

Mas a idéia do centro universitário é ter primeiramente cursos que possam ser utilizados pelas próprias necessidades denominacionais, mas servindo para todos, e cursos com uma certa prioridade como na área de formação de docentes, de formação de líderes na área religiosa, formação de profissionais na área da saúde, são os que tiveram mais crescimento e por isso estiveram num plano prioritário.

Os cursos que nós abríamos antes eram aqueles cursos que estavam mais diretamente ligados às necessidades da Igreja, principalmente o sistema educacional da Igreja, e também na área da saúde, porque a igreja mantém escolas e hospitais. Então eram cursos para preparar profissionais para atender às necessidades da Igreja.

Paralelamente a isso, a instituição dedica-se a abrir cursos para atender às expectativas da comunidade adventista e da comunidade em geral, adequando-se ao valor **disseminar os princípios da igreja adventista**.

Nós fizemos uma pesquisa entre as nossas escolas [adventistas] de ensino médio e verificamos quais os cursos eles mais desejavam. A organização também tem uma perspectiva como mantenedora das nossas necessidades internas. A partir daí planejamos alguns cursos.

[critério para a criação de novos cursos] A demanda da organização [adventista] no Brasil. A demanda para o público adventista. Primeiramente para atender aos interesses da igreja, depois da comunidade.

O aspecto financeiro também deve ser considerado para a abertura de novo curso, atendendo ao valor **segurança financeira**, de forma que o Centro Universitário Adventista mescla cursos com grande e pequena necessidade de laboratórios.

Eu posso considerar como fator básico [para a criação de novos cursos] a área em que já estávamos atuando, porque essa área é a que considerávamos sempre mais sedimentada [...] então veremos que o motivo da abertura de novos cursos, os motivos da escolha daquele curso tem que ver com o conhecimento que já tínhamos da área. Outro motivo é servir a comunidade adventista com outros cursos que até então nunca foram oferecidos, como por exemplo o curso de engenharia no campus II, a área de comunicação que também é de interesse da Igreja e da sociedade em geral [...] A parte também do investimento, ela também é observada na hora de criar um curso novo. Temos que equilibrar alguns cursos que exigem investimento maior, com cursos que exigem um investimento menor, em termos de laboratórios e de estrutura.

Dentro do seu plano de crescimento, o Centro Universitário Adventista define as características de cada campus, ficando o Campus São Paulo com os cursos da área da saúde e de ciências exatas e naturais, e o campus Engenheiro Coelho com os cursos da área de educação e tecnologia. Essa divisão tem por objetivo manter a harmonia entre os campi, evitando que haja concorrência direta entre eles. Caso sejam criados cursos iguais nos dois campi, apenas um deles aceitará alunos internos para esse curso. Essa harmonia entre os dois



campi justifica-se pelos valor **segurança financeira**, pois evita a sobreposição de esforços entre os dois campi.

Mesmo com a aprovação do centro universitário a instituição não tem obrigação de realizar atividades de pesquisa; entretanto um núcleo de pesquisa é estruturado no final de 1998 iniciando suas atividades em 1999, o núcleo de estudo das origens.

A realização pesquisas nessa área mostra-se coerente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, porque procura encontrar provas concretas de que Deus criou o mundo, defendendo o modelo criacionista em detrimento do modelo evolucionista, que hoje se mostra predominante.

Outras atividades de pesquisa, fruto de empreendimentos individuais, podem ser desenvolvidas; porém, devido a dificuldades de cobrir o alto custo dessa atividade, a pesquisa não é colocada como uma das prioridades da instituição, coerentemente com o valor **segurança financeira**.

Nós vínhamos tentando alguma coisa de pesquisa formal, mas é muito difícil, precisa de muito dinheiro, de pesquisadores, não tem retorno. Você não tinha estrutura. Agora não, agora temos a pesquisa para o ensino, temos de buscar excelência no ensino; então mudou a filosofia tremendamente. Progredimos muito.

A previsão de um número significativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (11 cursos) justifica-se, porque a instituição tem a intenção de qualificar seu corpo docente, especialmente em programas que mantenham as características da filosofia adventista, quando possível; para tanto será extremamente importante para a instituição ter um programa de pós-graduação forte, que lhe permita **preservar as características confessionais da instituição**

O alcance das metas previstas depende do volume de recursos necessários para a implantação de cada um dos cursos, uma vez que a **segurança financeira** da instituição deve ser sempre preservada.

No momento, as preocupações da instituição estão voltadas para a implantação dos novos cursos, o que demanda volume de recursos consideráveis; por isso, coerentemente com a segurança financeira, novos projetos como cursos seqüenciais e educação a distância, apesar de estarem nos planos da instituição, não foram implantados.

O desenvolvimento de atividades de extensão, especialmente por meio de cursos destinados à população local, mostra-se coerente com o valor **disseminação do princípios**

**adventistas**, pois aumenta a entrada da instituição nas comunidades que a cercam. O aumento e estruturação dessa área decorre do próprio aumento da instituição.

O fato de estarmos inseridos em uma região pobre [de São Paulo] tem um lado importante que é o fato da instituição poder agir junto a essa comunidade com trabalhos de extensão universitária, comunitários, no sentido de ser um pólo de influência positiva para melhorar as perspectivas de vida dessa comunidade.

A concorrência para o Centro Universitário Adventista não é ainda uma preocupação fortemente presente no discurso do nível estratégico, o fato justifica-se pela localização dos campi da instituição em regiões fora do eixo das grandes instituições de ensino.

Com o aumento do número de cursos, a instituição sente dificuldades para completar a totalidade das vagas oferecidas, devido a recentidade dos novos cursos e das condições socioeconômicas da região. Tendo em vista esse contexto ambiental, o Centro Universitário Adventista busca ampliar seu público alvo, pois focar apenas a comunidade adventista não oferece mais o número de candidatos necessários para completar as vagas oferecidas pela instituição.

Com isso a instituição passa a utilizar os meios de comunicação de massa em geral, além de trabalhos voltados às comunidades próximas; esses investimentos permitem que a instituição melhore seu poder de atração de alunos.

[...] a gente acredita que a instituição precisa ser mais conhecida do que ela é, fora do grupo que já está com a gente como cliente, porque a gente tem um objetivo de atingir um grupo que não é apenas o grupo relacionado com a Igreja Adventista, e também porque a gente quer eventualmente direcionar para grupos que não conheçam ainda a instituição em áreas localizada perto da instituição, mas que não ficam relacionadas à instituição. Por isso usamos esses veículos de massa.

Tal forma de atuação mostra-se coerente com o valor **disseminar os princípios da Igreja Adventista**, leva-se a instituição a um público não diretamente ligado à Igreja, para o qual o Centro Universitário Adventista tem oportunidade de apresentar a filosofia da Igreja.

Aproveitando-se da abertura propiciada pela nova política educacional que acaba com a obrigatoriedade do concurso vestibular, a instituição altera seu processo seletivo, que passa a ser realizado em duas fases, sendo que da segunda constam apenas os cursos que não completaram ainda suas vagas. O segundo processo seletivo não abrange a prova de conhecimentos dos conteúdos do nível médio, facilitando o acesso do aluno.

As mudanças no processo seletivo e nas estratégias de marketing justificam-se também pela **segurança financeira**, pois o desenvolvimento da instituição depende da sua capacidade de atrair candidatos para completar suas vagas.

Na primeira fase do processo seletivo o aluno deve apresentar uma redação autobiográfica, e na segunda fase consta uma entrevista; esses dois mecanismos têm por objetivo fornecer a instituição um perfil do seu aluno, coerentemente com os valores **formação integral do indivíduo e disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, uma vez que a perfeita formação do estudante nos princípios cristãos parte do exemplo tanto dos professores como dos alunos. Assim, esses mecanismos atuam como forma de controle para assegurar que o aluno se mostre adaptado aos princípios da instituição.

A instituição procura também ampliar sua entrada no meio adventista. Para tanto o processo seletivo da instituição começou a ser desenvolvido em várias regiões do país utilizando-se da estrutura das escolas adventistas de nível médio. Com essa medida a instituição facilita o acesso da comunidade adventista à instituição, especialmente do aluno que pretende ser interno, pois o candidato não precisa deslocar-se até São Paulo para participar do processo seletivo, com um custo reduzido para a instituição, uma vez que a estrutura para a realização das provas é oferecida pela própria rede de ensino adventista.

Em termos de país nós buscamos nossos congêneres. Buscamos alunos de nossa própria rede, que hoje são 99 escolas de 2º grau no país. Vamos as salas de aula no chamado corpo a corpo [...]

[...] [a realização do processo seletivo em várias regiões do país] Isso aí é para facilitar que o aluno encarecesse sua movimentação. Teria que vir aqui e voltar e depois retornar. Então ele já faz na sua base, e no ano passado foi em número de 18. Então isso é no aspecto econômico e prático. Sendo que nós já temos a infra-estrutura nessas escolas.

[Realização do processo seletivo em várias partes do Brasil] exatamente. Praticamente não há custos adicionais para a instituição, pois as outras instituições oferecem a infra-estrutura toda para as inscrições e para a realização dos exames. A única coisa que a gente tem de fazer é enviar alguém da comissão de seleção para estar coordenando os trabalhos.

A instituição a cada cinco anos está sujeita a uma avaliação de credenciamento com instituição adventista; e são verificados os critérios de qualidade do ensino e a preservação dos valores da religião adventista; entretanto esse processo de avaliação, apesar de relevante, não afetava diretamente os aspectos didáticos da instituição. A soma dos processos de avaliação da Igreja com os processos de avaliação do MEC orientam os investimentos da instituição, com o intuito de assegurar suporte tanto para os cursos existentes como para os novos cursos a serem criados, com isso a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos deixa de ser apenas

administrativa e passa a incorporar critérios preestabelecidos; toda essa atuação mostra-se coerente com os valores **formação integral do indivíduo e preparar profissionais para o mercado.**

A legislação exige um programa de avaliação institucional. Então nós já temos comissões que começam a trabalhar. Todos os cursos da escola serão avaliados anualmente. Então você pega os cursos e compara com os padrões de qualidade. Você vai melhorar o currículo, corpo docente, objetivos, perfil profissional e assim por diante.

Antes a preocupação com os cursos era mais administrativa. Administração tem preocupação, tem desejos tem sonhos, etc. Mas a partir do momento em que agora nós somos um centro universitário toda a comunidade acadêmica tem que arregaçar as mangas tem que estar envolvida e comprometida com essa nova realidade. Senti uma transformação no nível de envolvimento desde o detalhe da sala de aula, até mesmo com a estrutura organizacional: senti uma diferença muito grande.

A manutenção do programa de bolsas em troca do trabalho do aluno mantém-se nesse período coerentemente com o valor **segurança financeira e disseminar os princípios da Igreja Adventista**, pois permite que alunos, em geral adventistas, que não teriam condições financeiras, cheguem à instituição, sem que a instituição tenha de manter esse aluno sem nenhuma contrapartida financeira.

O Centro Universitário Adventista mantém em suas instalações um regime de internato. Esse regime justifica-se: através dele é possível congregar alunos das mais diferentes localidades. Esse procedimento facilita o acesso do aluno à instituição, permitindo que maior número de estudantes, especialmente adventistas, cheguem à instituição. O regime de internato é próprio da filosofia adventista de ensino, porque “um instituição com alunos residentes, [...] pode influenciar a vida do aluno 24 horas”. Essa forma de atuação mostra-se coerente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista.**

É claro que a instituição não visa a atender apenas aquele aluno que vem de fora para morar aqui. Então temos um relacionamento com a comunidade de perto, mas também com a comunidade mais distante. Mas em especial o grupo dos adventistas, porque eles sabem que o curso é oferecido aqui Então eles se prontificam a ter um deslocamento maior dentro da cidade para poder estudar dentro de uma instituição adventista.

#### ***4.4 Caso 03 : A Universidade ALFA***

Esta seção dedica-se a apresentar um breve histórico da Universidade ALFA, descrever o conjunto de valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico e delimitar o posicionamento estratégico adotado pela instituição nos períodos delimitados para este estudo.

#### **4.4.1 Caracterização da Universidade ALFA<sup>81</sup>**

Em 1964, a Sociedade Civil ALFA, entidade mantenedora de um amplo complexo educacional de nível básico e médio, na cidade de Mogi das Cruzes, pleiteia junto ao MEC a abertura de cursos de graduação, aproveitando-se da política expansionista do Governo Federal.

Um ano e meio depois entra em funcionamento, por meio da autorização do egrégio Conselho Federal de Educação, a Faculdade de Direito ALFA de Mogi das Cruzes. Três anos após, a entidade obtém autorização para funcionamento de outra faculdade: a de ciências econômicas e administração de empresas. Buscando atender às necessidades criadas pelo desenvolvimento industrial ocorrido na região, na mesma época, a instituição obtém autorização para o funcionamento da Faculdade de engenharia e operações.

Em 1970, é criada a Faculdade de Arquitetura ALFA e no ano seguinte a faculdade de filosofia, ciências e letras, com licenciatura em letras, estudos sociais, além do curso de psicologia com bacharelado, licenciatura e formação de psicólogos. Dois anos depois é instalada a Faculdade de Comunicação Social ALFA, com habilitação em Jornalismo e Publicidade.

Com a reforma educacional de 1978, a faculdade de engenharia de operações é transformada na faculdade de Engenharia industrial ALFA, modalidade Mecânica.

Em 1983, a então federação das Faculdades ALFA inicia seu processo de transformação em universidade, com a aprovação da carta consulta apresentada ao egrégio Conselho Federal de Educação. Dois anos após, a portaria ministerial 1012/85 concedeu reconhecimento oficial à Universidade ALFA.

---

<sup>81</sup> As informações gerais foram obtidas no site da Universidade ALFA.

Atualmente a Universidade ALFA está instalada em cinco campi, construídos em terrenos de propriedade de sua entidade mantenedora, que somam mais de oitenta e cinco mil metros quadrados. A instituição abriga mais de 12.000 alunos distribuídos em 28 cursos de graduação e/ou habilitações, um curso de mestrado, cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas e cursos seqüenciais, atendidos por um corpo docente composto por mais de 450 professores.

A Universidade ALFA dispõe de uma estrutura que abrange mais de 180 salas de aula, salas ambientes, em torno de 48 laboratórios, além de oficinas, estúdios, 3 auditórios e ginásio poliesportivo. Às instalações agrega-se ainda uma biblioteca central e duas setoriais com um acervo de 150.000 volumes.

#### **4.4.2 Delimitação dos períodos estudados**

É possível perceber diferenças significativas no posicionamento estratégico da Universidade ALFA entre os anos de 1990 a 2000. O ano escolhido como marco divisor entre os períodos a serem comparados neste estudo foi 1997. A escolha deste ano justifica-se pois é a partir dele que são tomadas as primeiras medidas estratégicas destinadas a adaptar a universidade ao novo contexto ambiental criado pela nova política educacional para o ensino superior.

Deve-se ressaltar ainda a existência de alterações estratégicas importantes ao longo do primeiro período estudado, realizadas em consonância com os princípios da nova política educacional, mas que não podem ser atribuídos diretamente às mudanças ambientais. A partir de 1997, essas ações estratégicas são intensificadas, fato que pode ser atribuído às novas exigências trazidas pelo novo ordenamento jurídico editado, para reger a educação, como será demonstrado ao longo da análise.

Feitas essas considerações iniciais, os tópicos subseqüentes destinam-se a descrever os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico da Universidade ALFA nos períodos compreendidos entre 1990 e 1996 e de 1997 a 2000. Serão ainda justificadas, a partir dos esquemas interpretativos, as diferenças de posicionamento estratégico encontradas entre os períodos estudados.

#### 4.4.3 Esquemas Interpretativos

Os tópicos a serem apresentados na seqüência, descrevendo as crenças e valores compartilhados pelo nível estratégico, procuram construir os esquemas interpretativos do grupo dirigente em cada um dos períodos delimitados para este estudo. Serão também apresentadas considerações necessárias à compreensão das diferenças no conjunto de crenças e valores, à medida que estas forem sendo apresentadas. O Quadro 17, em linhas gerais, apresenta os esquemas interpretativos do nível estratégico da Universidade ALFA.

**Quadro 17 : Esquemas Interpretativos – Universidade ALFA**

<b>Valores e crenças predominantes nos Esquemas Interpretativos</b>	
<b>Período de 1990 a 1996</b>	<b>Período de 1997 a 2000</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preocupação financeira;</b></li> <li>• <b>Paternalismo;</b></li> <li>• <b>Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</b></li> <li>• <b>Apego à comunidade local</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preocupação financeira;</b></li> <li>• <b>Paternalismo;</b></li> <li>• <b>Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</b></li> <li>• <b>Apego a comunidade local;</b></li> <li>• <b>Adequação as exigências legais;</b></li> <li>• <b>Qualidade do ensino.</b></li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

##### 4.4.3.1 Período de 1990 a 1996.

A política expansionista de cursos, vagas e instituições de ensino superior, levada a efeito por meio da criação de um grande número de faculdades isoladas, que marcou as décadas de 60 e 70, é alterada na década de 80, com a criação de entraves burocráticos à autorização de novas instituições de ensino superior.

O governo, atento aos resultados do processo de crescimento do ensino superior ocorrido nas décadas anteriores, que resultou na criação de grande número de pequenas faculdades, com pouca credibilidade perante a opinião pública, passa a privilegiar as universidades, como forma jurídica apropriada ao oferecimento de curso superiores.

Como fruto dessa nova mentalidade, em especial a partir da metade da década de 80, o Governo Federal, por meio do Conselho Federal de Educação, procura reunir as faculdades

isoladas em federações e faculdades integradas, as quais em um momento seguinte, por meio de carta consulta, poderiam transformar-se em universidades.

Aproveitando-se dessa nova orientação governamental as Faculdades ALFA, reúnem-se em uma federação a qual, após a aprovação de sua carta consulta, se transforma em universidade e inicia um processo de expansão do número de cursos superiores e vagas que adentra o primeiro período selecionado para o presente estudo.

Nessa fase é possível identificar um conjunto de crenças e valores, que atuam como vetores de orientação do processo de construção da recém-criada Universidade ALFA, como estes: preocupação financeira; paternalismo; formação de profissionais para o mercado de trabalho e apego à comunidade local.

A Universidade ALFA é uma instituição educacional tipicamente privada, que se caracteriza por ter como principal fonte de recursos a mensalidade dos alunos. No primeiro período estudado, como decorrência da conturbada política econômica do Governo Federal, dois assuntos assumem posição de destaque na atas dos conselhos superiores da Universidade ALFA: o reajuste no valor das mensalidades e o aumento salarial do corpo docente<sup>82</sup>.

A Natureza da instituição não é mascarada em nenhum momento pelos entrevistados, deixando claro que a Universidade ALFA é uma empresa prestadora de serviços educacionais.

O aspecto empresarial nunca se confunde com o aspecto de você querer ter um negócio para o bem. Quem falar que o ensino particular não é uma empresa está errado. Mas o que difere a gente de um banco? Os dois são empresas, só que primeiro, nós podemos alterar a vida de uma pessoa para sempre, dando um título. O banco só vive de juros. O banco é uma parte financeira que só rende dinheiro. A escola, se não render dinheiro para se manter, para pagar os professores o melhor que pode e para dar um retorno aos donos da empresa, melhor fechar. Mas veja que isso é o segundo plano. O primeiro é a educação.

Dessas considerações é possível inferir que a **preocupação financeira**, valor que representa a relevância atribuída à relação custo benefício, impregna o discurso do nível estratégico e atua como um dos vetores orientadores das ações estratégicas realizadas nesse primeiro período estudado.

Tanto a reitoria como a entidade mantenedora da Universidade ALFA são compostas por membros de duas famílias, responsáveis pela construção da universidade. A composição do nível estratégico caracteriza a Universidade ALFA como empresa familiar, na qual os

---

<sup>82</sup> O assunto reajuste de mensalidades e reajustes salariais estão presentes em seis das 16 reuniões do CEPE realizadas entre 1990 e 1996. Os mesmos assuntos constam de 14 das 20 reuniões do CONSU realizadas no mesmo período.



laços de afetividade, a formação e os interesses pessoais dos membros da alta administração são de todo relevantes. Como relata um dos entrevistados:

O que nós pensamos agora: coordenador vem direto aqui, traz suas reivindicações e elas são julgadas por nós, sim ou não, dada a resposta. Para nós está mais perto, está mais fácil. O duro é convencer o coordenador que ele pode vir aqui. Ainda não chegou bem isso. Para quem eu falo? Para qual dono? Fala para qualquer um. Eu não tenho ciúmes. Pode falar com o M., M., qualquer um, desde que o problema chegue aqui.

Essa característica da instituição, representada neste trabalho pelo valor **paternalismo**, permite explicar algumas ações estratégicas postas em prática pela Universidade ALFA nesse período.

Para os membros do nível estratégico uma das funções primordiais da universidade é atuar como centro formador de mão de obra qualificada para atender às necessidades do setor produtivo. Essa forma de ver o ensino como atividade voltada para a formação de profissionais busca atender às expectativas do alunado da Universidade ALFA, que é composto em sua maioria por profissionais que já atuam no mercado de trabalho e que esperam que os cursos superiores aumentem suas oportunidades no mercado de trabalho, como relatam o entrevistados.

[...] o perfil do nosso aluno é característico: é o que paga, o que estuda e trabalha, ele mesmo paga o seu curso e tem pouco tempo para estudar [...] Então o nosso concurso vestibular é dirigido para esse aluno, você oferece preços acessíveis com um custo benefício importante para ele [...] ele vai se formar e vai ter grandes chances no mercado de trabalho.

O que a gente cuida mais, além da formação do nosso cliente, vamos tratar assim o nosso aluno, é tornar mais prático possível o ensino teórico, porque senão, hoje em dia, se não tiver prática não se consegue nada.

Na alteração do currículo de arquitetura justificou-se a colocação de aulas práticas, pela necessidade de se conferir á universidade a modernidade indispensável para conseguir a melhoria, principalmente do ensino. Destacou-se que a Universidade ALFA seria uma das únicas a procurar implantar um sistema de ensino no qual o aluno receberia as lições teóricas e, ao mesmo tempo, o treinamento profissional na própria escola. (Ata do Conselho superior da Universidade ALFA realizada em 16 de junho de 1992, p. 02).

Essa forma de pensar dos membros da alta administração, representada pelo valor da **formação de profissionais para o mercado de trabalho** auxilia a compreensão das ações do nível estratégico.

A Universidade ALFA “é uma Universidade de Mogi das Cruzes”, essa frase representa mais do que uma simples referência à origem de boa parte dos alunos da instituição, é uma referência à estreita ligação mantida entre a Universidade ALFA e sua cidade sede. Essa identificação da Universidade ALFA com Mogi das Cruzes reflete a origem da sua alta administração, nas palavras de um dos entrevistados: “nós sempre tivemos laços fortes (com Mogi das Cruzes), porque todo mundo nasceu aqui ou foi criado aqui. Então nós temos uma ligação muito grande com a cidade”.

A importância atribuída aos membros da Universidade ALFA à sua terra natal insere o valor **apego à comunidade local** ao esquema interpretativo do grupo dirigente nesse primeiro período e impregna o discurso do nível estratégico. Esse valor, em conjunto com os demais, auxilia a compreensão das ações estratégicas da universidade como será demonstrado posteriormente

#### *4.4.3.2 Período de 1997 a 2000.*

Novas pressões são impostas às instituições de ensino superior a partir do final de 1995. O processo de avaliação criado pelo Governo Federal e as novas exigências criadas para as universidades consideram-se pelos membros do nível estratégico como de grande importância, para assegurar a qualidade do ensino superior oferecido, por um número cada vez maior de instituições de ensino superior.

Entretanto a alta administração da Universidade ALFA direciona duras críticas aos critérios adotados pelo Governo Federal para essa avaliação, por considerar que boa parte deles não leva em consideração a realidade do ensino superior, especialmente o ministrado pela iniciativa privada.

Esses índices todos, essas avaliações todas são feitas em função de padrões dos alunos de escola pública, uma escola de período integral, exigência de carga horária do professor. Uma escola particular não tem o mesmo sentido de uma escola pública; esses índices para você ter que ter um número elevado de 50% de professores com um período integral, o que não tem sentido em uma escola de meio período, em que o pessoal trabalha de dia e estuda a noite.

Apesar do descontentamento por parte do nível estratégico quanto às novas exigências para a educação superior, a nova realidade ambiental, imposta por uma pressão de natureza

coercitiva e pela intensificação da concorrência, afetam significativamente a universidade ALFA e agregam novos valores ao esquema interpretativo descrito para o período anterior, que passa a ter a seguinte composição: preocupação financeira, paternalismo, apego a comunidade local, formação de profissionais para o mercado de trabalho, adequação às exigências legais, qualidade do ensino.

Nesse segundo período as mensalidades escolares continuam a ser a principal fonte de renda da Universidade ALFA. Apesar da estabilização da receita nessa fase, o volume de despesas da universidade aumenta sensivelmente, em decorrência das novas exigências impostas para as instituições de ensino superior, ressaltando a importância atribuída à relação custo benefício nesse período.

Então as exigências agora de ampliação do número de professores, o maior gasto de uma escola, em torno de 60% é com folha de pagamento: então esse aumento de 30 a 50% de professores com mestrado e doutorado, em período integral, as exigências de pesquisa, 2% do orçamento em ensino e pesquisa, tudo isso se a escola hoje não conseguiu administrar bem, a inadimplência por outro lado dos alunos, que têm uma situação econômica bastante difícil, você chega a ter 30, 35% de inadimplência [...] tudo, se não for bem administrado, pode gerar problemas [...] muita escola já está em dificuldades e a tendência é aumentar isso, se a situação do país não melhorar ou ao menos estabilizar um pouco, acho que a tendência é essa situação se agravar ainda mais.

Tendo em vista essas considerações a **preocupação financeira** continua tendo posição de destaque entre os valores que compõem o esquema interpretativo do grupo dirigente.

A Universidade ALFA mantém no segundo período estudado as características de empresa familiar, de forma que aspirações pessoais dos integrantes do nível estratégico são transformadas em grandes projetos. Assim o **paternalismo** continua a ser um dos valores que permitem justificar as estratégias adotadas pela Universidade ALFA.

O sentimento de amor a Mogi das Cruzes mantém-se presente no discurso dos membros do nível estratégico nesse segundo período; assim o **apego à comunidade local**, continua a integrar o esquema interpretativo do nível estratégico.

A Universidade ALFA nessa fase mantém a orientação de propiciar ao aluno uma preparação para a vida profissional, de modo que a **formação de profissionais para o mercado de trabalho** continua sendo um dos valores presentes no discurso do nível estratégico.

Uma medida que estamos adotando é fazer com que o curso tenha uma finalidade direta com o interesse do aluno que nos procura, que é a seguinte: ele tem de ter uma formação profissional,

ele não é formado para seguir carreira, vamos dizer para fazer mestrado ou doutorado. Ele é um aluno que está interessado em se formar e em fazer concurso público ou já ir para o mercado de trabalho. É esse o nosso aluno. E nós trabalhamos exatamente para isso. E é exatamente o aluno que recebemos.

A esses valores presentes no período anterior dois novos são acrescentados. As pressões ambientais de natureza coercitiva fazem da nova legislação um referencial a ser seguido por todas as instituições de ensino superior. A Universidade ALFA sente, ao longo do segundo período estudado, a necessidade de atender formalmente a todas as exigências governamentais; esse intuito da universidade, representado pelo valor **Adequação às exigências legais**, afeta as decisões estratégicas da universidade.

Exigência mínima é algo que tem de ser atendida. É uma coisa legal. Parte-se do princípio de que tudo o que está na lei você tem de cumprir, mas, se você conseguir tirar um resultado disso, você pode ampliar isso; não precisa só atender o mínimo.

A qualidade do ensino oferecido sempre foi uma preocupação da instituição; entretanto a ausência de mecanismo de avaliação inibiam a realização de ações estratégicas direcionadas a aprimorar a qualidade do ensino oferecido.

A Universidade ALFA, no primeiro período, está em fase de consolidação e seus cursos novos estão sendo avaliados pelo Governo Federal, de modo que a universidade já estava convivendo com o processo de avaliação, porém as novas exigências da lei as dificuldades para a atração de candidatos derivada do aumento da concorrência, despertam a Universidade ALFA para a necessidade de focar seus esforços na garantia da qualidade dos cursos oferecidos.

O aluno só vai vir à ALFA se ela tiver qualidade. Se ela tiver qualidade o cara vai até o fim do mundo. Então, esse surgir de escolas entre nós e a capital fez com que a gente se movesse mais rápido e vai fazer sempre isso. Se não tiver qualidade, o aluno fica perto de casa. Mas se ele vier aqui é porque aqui tem qualidade, aqui tem emprego no futuro.

Para você abrir um curso você tem de ter professores titulados para aquele curso, tem de ter laboratório, para você conseguir sobreviver. Tem agora uma maior seriedade, um cuidado maior, quando você analisa um curso para oferecer ou não oferecer.

Assim a **qualidade de ensino** assume a forma de um valor e passa a integrar o esquema interpretativo do nível estratégico.

#### 4.4.4 Posicionamento estratégico

Os tópicos apresentados na seqüência têm por objetivo delimitar o posicionamento estratégico da Universidade ALFA, a partir destas estratégias: recursos, produtos e mercado; em cada um dos períodos estabelecidos para esse estudo. Ao longo do texto serão ainda discutidas as principais diferenças verificadas nas estratégias adotadas pela universidade. O Quadro 18, descreve em linhas gerais o posicionamento estratégico da Universidade ALFA.

**Quadro 18 : Posicionamento Estratégico – Universidade ALFA**

<b>Posicionamento Estratégico.</b>					
<b>Período de 1990 a 1996.</b>			<b>Período de 1997 a 2000.</b>		
<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de produtos/serviços</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>	<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de produtos/serviço.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação de mensalidades e salários;</li> <li>• Construção de salas de aula e de laboratórios para a implantação dos novos cursos;</li> <li>• Aquisição de equipamentos, em geral de informática;</li> <li>• Professores horistas e com experiência profissional;</li> <li>• Início do programa de qualificação docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento gradativo do número de cursos e vagas;</li> <li>• Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto</i> e <i>lato sensu</i>;</li> <li>• Grande número de projetos de apoio a comunidade;</li> <li>• Duas áreas de pesquisa em fase de estruturação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preços mais baixos do que os da maioria das universidades da Capital;</li> <li>• Baixo investimento em Marketing: Valorização do Marketing “boca a boca”</li> <li>• Projetos de crescimento inclusive com a criação de campi fora de sede (não concretizado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamento do BNDES – Grandes investimentos principalmente em odontologia.</li> <li>• Investimentos na ampliação do acervo e informatização da biblioteca.</li> <li>• Contratação de professores titulados e em regime de tempo parcial e integral</li> <li>• Estruturação de um programa de qualificação docente;</li> <li>• Adoção da postura de Instituição de Ensino com fins lucrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação dos cursos de graduação;</li> <li>• Oferta de cursos seqüenciais;</li> <li>• Projetos para a criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> à distância.</li> <li>• Criação e estruturação de núcleos de pesquisa; - prestação de serviços para empresas.</li> <li>• Reestruturação da pós-graduação;</li> <li>• Ampliação dos projetos de apoio à comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestibular de verão conjunto com outras universidades – UNIVEST.</li> <li>• Criação da prova eletrônica ao lado da prova tradicional (Vestibular de inverno);</li> <li>• Aumento dos investimentos em Marketing</li> <li>• Adequação dos cursos e vagas à procura;</li> <li>• Preços mais baixos que os da maioria das universidades da capital.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

##### 4.4.4.1 Período de 1990 a 1996.

A Universidade ALFA é criada em 1985, a partir da transformação da federação das faculdades ALFA em universidade. O período de cinco anos que separa a data da criação da Universidade ALFA e o ano de 1990, estabelecido como marco inicial para o desenvolvimento deste trabalho, não é suficiente para a consolidação da universidade. Assim, a Universidade ALFA no início dos anos 90, é uma instituição de ensino superior em fase de construção, que busca alcançar seu ponto de equilíbrio, como lembra um dos entrevistados.

Nós nos tornamos universidade em 85, quer dizer, o objetivo era a implantação da universidade, nesse período; em 90 a 95 nós estávamos nessa fase perfeita de implantação de todos os campi, da ampliação da estrutura. [...] [por meio da] construção de novos prédios, laboratórios, implantação de novos cursos e consolidação dos antigos.

Feitas essas considerações iniciais os três tópicos apresentados na seqüência descrevem o posicionamento estratégico da Universidade ALFA no primeiro período estudado.

#### 4.4.4.1.1 Estratégias de recursos.

Antes de analisar as estratégias relacionadas à utilização de recursos financeiros é importante salientar que há perfeita coincidência de intenções entre a mantenedora Sociedade Civil ALFA e instituição de ensino mantida Universidade ALFA, uma vez que os cargos do nível estratégico das duas entidades são ocupados pelo mesmo grupo de pessoas.

A Universidade ALFA tem como principal fonte de renda as mensalidades escolares, como relata um dos entrevistados “... nós não temos nenhum auxílio, nem governamental de jeito nenhum, nem estadual, nem municipal, nem federal, muito pelo contrário. Então os recursos sempre foram provenientes das mensalidades dos alunos”.

A instabilidade política e econômica do País, especialmente no período de 1990 a 1994, exige que a Universidade ALFA promova amplas negociações com os discentes para aumento de mensalidades e com os docentes para a definição dos percentuais de reajuste salarial, com o objetivo de cobrir os custos fixos da instituição e de dar continuidade aos projetos de ampliação da estrutura física do Campus 01.

[...]a inflação já atinge a quase cem por cento no período e tanto professores quanto funcionários têm-nos procurado desde maio, [...], pleiteando reposições salariais. [...] Após as férias de julho, entretanto, as pressões se tornaram insuportáveis, tendo-se registrado, inclusive, a perda de funcionários de gabarito e difíceis de serem substituídos [...] Ao mesmo tempo, os

custos gerais, como água, luz, telefone, impostos, papéis, giz, material de consumo em geral, material de construção e de manutenção vêm sofrendo reajustes maiores ou menores, fazendo que a universidade venha operando no vermelho, já há alguns meses, o que vem agravando o fato de estarmos em fase de construção de edifício de salas de aula, sem possibilidade de interromper as obras no estágio em que se encontram. (Ata do Conselho Superior da Universidade Alfa realizada em 03 de setembro de 1990, p. 02).

Ao lado do grande debate entre reitoria, docentes e discentes, a Universidade ALFA trabalha para ampliar seu número de alunos por meio da criação de novos cursos que propiciaram um incremento de quase 50% no número de vagas oferecidas anualmente.

Para atender às necessidades desse crescimento a primeira metade da década de 90 é marcada pela construção de um novo bloco de salas de aula, e pela implantação de novos laboratórios necessários ao funcionamento dos novos cursos da universidade.

[...] a universidade era só esse prédio [referência ao prédio que hoje abriga em sua maior parte o setor administrativo da Universidade ALFA], tudo, administração, sala de aula tudo. O resto era um campo; daí foi construído o bloco didático, foi construído um módulo, depois o segundo módulo, o terceiro módulo [...] então cresceu muito. Os laboratórios também se você for procurar pelos registros, você vai perceber que de repente houve um grande investimento em laboratórios. De repente não, começou e hoje não se para mais de investir em laboratórios.

Os anos 90 caracterizam-se na opinião dos entrevistados pelo desenvolvimento acelerado da tecnologia. Seguindo essa tendência a Universidade ALFA atribui grande importância à área tecnológica, como demonstram os relatos a seguir.

[...] para nós da ALFA, quando foi criada a universidade, foi dada uma ênfase tecnológica. Então para mim a educação superior no início dos anos 90 se tornou uma educação técnica. Então foi o que a ALFA trabalhou no começo da década e vem trabalhando ainda um pouco.

[...] conquanto a Universidade ALFA venha cuidando igualmente de todas as áreas, ela vem dando ênfase às carreiras técnicas e, dentro delas, à informática e à mecânica. (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 20 de fevereiro de 1990, p. 03).

A idéia era investir mais [no início dos anos 90], privilegiar essa área de tecnologia, engenharia, arquitetura e informática. E foi feito: equipamentos, computadores, laboratórios, centro de mecânica de precisão, [...] todo o carro chefe privilegiando essa área.

Esse posicionamento da universidade implicou o direcionamento de volumes significativos de recursos para a aquisição de equipamentos necessários ao funcionamento dos cursos da área técnica, especialmente aqueles ligados à informática. Nessa época são importados equipamentos dos Estados Unidos, utilizando-se da isenção do imposto sobre produtos importados (IPI) oferecida para as universidades interessadas nesse tipo de operação.

Você podia importar para a escola não pagando imposto de importação. Então saia muito mais barato comprar equipamento. Compramos muito computador assim. Você tinha um valor autorizado por ano [...] De 90 a 94 era o auge da tecnologia, compra de equipamentos de informática, de laboratórios de engenharia, de computação foi nessa época.

... com a expansão da computação através de seus cursos especiais e de sua aplicação nos serviços internos. A aplicação vem sendo ampliada para outras instituições através de prestação de serviços e cursos [...] A aquisição e importação de novos equipamentos está permitindo o atendimento de novas exigências (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 15 de fevereiro de 1992, p. 02).

O reitor informou aos presentes que nessa data a diretoria da mantenedora havia aprovado a compra de elevado número de computadores e periféricos, incluindo elementos dos mais modernos como o pentium, para atender às demandas principalmente das atividades de pesquisa da universidade (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade ALFA realizada em 10 de outubro de 1994, p. 02).

Seguindo a tendência de investir em tecnologia, a Universidade ALFA inicia o processo de informatização da sua biblioteca e dos serviços burocráticos da instituição, processos que se intensificam a partir de 1994.

A Universidade ALFA, como a maioria das universidades particulares mantinha a quase totalidade de seu corpo docente atuando em regime de hora aula, de forma que os professores não tinham maiores obrigações para com a universidade a não ser ministrar aulas: “Esses professores tinham um envolvimento mínimo com a instituição. Estavam lecionando para completar salário.”

Nesse período [1990 a 1994] nós não tínhamos ainda esse esquema que nós temos hoje. A pessoa dava quantas aulas ela podia dar... porque nós não tínhamos ainda plano de benefício em relação a salários. Era realmente só paga aula e pronto.

A seleção de professores, nessa fase, restringia-se a uma análise de currículo, realizada por intermédio dos coordenadores de cursos. A titulação, a não ser o diploma de graduação, em geral não era um fator preponderante, “Nós tínhamos de 90 a 94, aqueles bons professores nossos, nós até os deixávamos sem muito título. Porque eu, e os meus sócios também entendem que o notório saber já é um título”.

A experiência profissional por outro lado, tinha peso considerável “[O critério para a contratação de novos docente era] bastante experiência. Além da titulação para o cargo, além de a pessoa ser qualificada para o cargo, ela tinha que ter experiência e de preferência morar na região.”

Como não havia critérios precisos, estabelecidos pela reitoria, para definir o perfil do novo professor a ser contratado, a indicação por um professor da casa muitas vezes mostrava-



se com o fator preponderante para a contratação de um novo docente, como demonstra um dos entrevistados “nós tínhamos dois critérios [para escolha de novos professores] o primeiro era o QI – quem indicou, o segundo era o processo de análise do currículo”.

Nessa fase a instituição, de forma embrionária, preocupa-se com o preparo didático dos novos professores da instituição

O professor Adilson propôs ao reitor que fizesse o preparo didático dos professores que vão iniciar a atividade de docente na universidade, tendo o reitor informado que o trabalho de reciclagem já vem sendo realizado pelas professoras Aparecida Cardoso Pozo e Durcília Verreschi, com resultados satisfatórios (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 21 de outubro de 1993, p. 03).

Superada a fase de grandes debates salariais com o corpo docente, a Universidade ALFA, especialmente a partir de 1995, dá os primeiros passos no rumo de uma política estruturada de incentivo à qualificação do seu corpo docente, oferecendo vantagens para que os docentes se inscrevam em programas de qualificação. Nessa fase não há regras claras, definindo a forma de concessão desses benefícios; a qualificação docente não é ainda concebida como imprescindível, como demonstra um dos entrevistados “ Ela [Universidade ALFA] sempre investiu dando bolsa, incentivando fazer cursos fora, e dando o curso para eles fazerem aqui dentro da escola; isso sempre foi, feito mas não era tão intenso como agora [referência ao período de 1997 a 2000]”.

Apesar da manutenção dos professores em regime de hora aula, a Universidade ALFA procura ampliar o número de aulas ministradas por cada um dos docentes, com o objetivo de ampliar os vínculos entre corpo docente e universidade, como relata um dos entrevistados.

Nós prejudicamos alguns professores intencionalmente. Como? Ele dava para mim quatro aulas semanais, o outro dava quatro aulas, outro dava quatro. Eu cheguei para um só e disse: Você quer doze? Para mim é muito melhor ter uma pessoa de doze que não falte, que não deixe o aluno esperando, que não chegue tarde. [...]  
A partir de 95 nós começamos a dar aquilo que nós chamamos dedicação completa. A pessoa fica aqui, ela recebe 35 aulas e dá 27, 28 conforme o professor. Eu acho que nós estamos em um processo de melhoria.

É nessa época ainda em que é feito o primeiro levantamento do corpo docente, considerando sua titulação e regime de trabalho.

O reitor referiu-se ainda à preocupação constante com a qualidade do corpo docente mostrando porcentagem de mestres e doutores do quadro da área de computação e os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* da universidade (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 08 de fevereiro de 1995, p. 02).

#### 4.4.4.1.2 Estratégias de produtos/serviços.

Como a Universidade ALFA, no início da década de 90, é uma universidade em expansão, que concentra suas atividades na graduação, vários cursos são aprovados por meio dos conselhos superiores, dos quais 10 foram implantados no período de 1990 a 1996; são eles: administração com habilitação em comércio exterior, técnico superior em secretariado executivo, ciências biológicas, história, matemática, tecnologia em técnicas digitais, engenharia da computação, tecnologia em qualidade total, engenharia ambiental e engenharia de controle de automação.

Esses novos cursos representaram um acréscimo de 1480 vagas anuais às 3190 existentes no primeiro ano da década. Nesse período, além da alteração do número de vagas oferecidas em alguns cursos, deve-se destacar a desativação do curso de engenharia mecânica modalidade máquinas operatrizes com a extinção de 160 vagas anuais.

Em 1989 a Universidade ALFA cria o curso de odontologia, sem entretanto iniciar suas atividades. Esse projeto ficou esquecido até 1992, quando a instituição contrata professores com a tarefa de tomar as medidas necessárias à implantação desse novo curso: “O especialista contratado para desenvolver o projeto do curso de odontologia criado em 89 está realizando o trabalho com empenho, porém não há ainda data para o início desse curso” (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 16 de junho de 1992, p. 03).

Tendo em vista o andamento do projeto, a universidade decide implantar o curso de odontologia no primeiro semestre de 1994, realizando para tanto um concurso vestibular específico; sua implantação, porém, foi vetada por uma portaria ministerial.

As universidades têm autonomia assegurada para a criação de cursos de graduação, mas essa liberdade foi limitada pelo MEC, que exigia que a criação dos cursos de medicina, odontologia, direito e psicologia ficassem dependentes de autorização prévia das entidades de classes ou do Conselho Federal de Educação; por ser essa disposição legal posterior a criação do curso de odontologia da Universidade ALFA, a Instituição julgou não haver obstáculo para a pronta implantação do curso.

Tendo em vista o veto ministerial, a universidade e os alunos aprovados no concurso vestibular recorrem ao poder judiciário, para assegurar o funcionamento do curso; mas não obtém sucesso por isso a implantação do curso de odontologia foi suspensa, e a idéia não voltou a ser retomada no primeiro período definido por esse estudo.

... no projeto [de universidade] tinha o curso de odontologia que foi aprovado [...] ele já estava no projeto de universidade, então a universidade entendeu que aquele curso já estaria aprovado [...] na época o MEC começa a exigir [...] para a área da saúde: medicina, odontologia e psicologia que antes da abertura tivessem uma autorização do Conselho Nacional da Saúde [...] mas a ALFA achou que não precisava, pois ela já tinha isso aprovado antes da legislação. Ela abriu inscrições, teve vestibular, os alunos entraram, se matricularam e o MEC mandou parar.

Os entrevistados relatam que a decisão de criar um novo curso nessa época levava em consideração o mercado para esses cursos, as necessidades da região e o investimento para a implantação do novo curso.

Fora o direito, que foi o primeiro curso em 1965, os outros foram sempre vindo conforme as necessidades de mercado e principalmente a possibilidade de mercado. O mercado para o pós-aluno o conculinte.

[...] o critério de escolha [de novos cursos] era muito em função dos coordenadores, dos professores. Sentia que a comunidade, que a região necessitava esse tipo de curso. Mas era por isso, por ter procura. Uma procura grande na região. Outras universidades não têm [...] não ter outro curso na região. Esse tipo de coisa.

O fator preponderante [para a abertura de novos cursos] sempre foi o mercado de trabalho, a procura, a demanda e respeitando as peculiaridades regionais. Aqui nós somos uma região essencialmente industrial; e também temos grande densidade populacional. Na área de tecnologia nós temos mais experiência; então a gente procura atender o mercado local e regional, porque nós estamos perto de São Paulo, perto de São José dos Campos com indústria de base etc.

É nessa fase também que a Universidade ALFA passa a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* por meio da criação de cinco cursos desse nível: sistemas computacionais, engenharia mecânica - materiais e processos, lingüística aplicada, metodologia do ensino superior e impacto do homem no meio urbano.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltam a ser debatidos no âmbito dos conselhos superiores em 1996, sendo sua estrutura reformulada com o lançamento de um total de 20 cursos em diversas áreas.

A partir de 1992, a Universidade ALFA mostra interesse pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tendo em vista as dificuldades encontradas pelas universidades particulares para oferecer cursos mestrado e/ou doutorado, em virtude do grande número de

exigências da CAPES, a idéia inicial da Instituição era implantar diversos cursos desse nível por meio de convênios com outras universidades privadas, de forma que cada universidade oferecesse determinado número de disciplinas; entretanto o projeto não pôde ser levado adiante em decorrência da dificuldade de determinar-se a instituição responsável pelo diploma expedido e a qualidade do curso oferecido nessa modalidade.

Era a idéia inicial que não deu certo porque estava muito difícil e as autorizações da CAPES não permitiam que os cursos fossem dados uma parte em cada lugar; ela queria saber quem expediu o diploma e isso acabou não sendo feito.

Nessa mesma fase a ABMs – Associação Brasileira das Mantenedoras – procura desenvolver cursos de pós-graduação avaliados por meio de um sistema paralelo à CAPES os quais teriam a validade dos seus títulos assegurada mediante acordo realizado entre as instituições de ensino conveniadas; entretanto, devido às pressões do governo, essa idéia não pôde ser concretizada.

Das discussões derivadas desses ousados projetos iniciais resultou a criação, em 1995, de um curso de mestrado na área de educação, na Universidade ALFA.

Apesar desse esforço direcionado para os cursos de pós-graduação tanto *lato sensu* como *stricto sensu*, a instituição nesse período encontra grandes dificuldades nessa área, porque os cursos eram extremamente dependentes de seus coordenadores, o que fez com que bons projetos não tivessem continuidade.

Ele [o pós-graduação] teve uns tropeços em virtude das coordenações que passaram pela pós-graduação [...] certas áreas que existiam foram abandonadas, ficou estrutura abandonada. Algumas áreas, como biologia, foram abandonadas; a estrutura era muito dependente do coordenador. Então cada vez que mudava um coordenador tínhamos problemas.

A Universidade ALFA durante o primeiro período estudado procura estar próxima da comunidade de Mogi das Cruzes, realizando diversos projetos de assistência à comunidade por meio dos alunos na clínica psicológica e escritório modelo, fórum modelo, juizado especial cível ou por meio de projetos específicos tais como: Centro de apoio ao esporte; projeto RUMO, que tem por objetivo auxiliar o aluno do ensino básico a descobrir sua verdadeira vocação; projeto integração direcionado a melhorar a qualificação dos docentes das escolas públicas; cursos de alfabetização de adultos; laboratório de pesquisas vegetais,

que tem por objetivo dar assistência técnica aos pequenos produtores rurais da região; curso de iniciação de menores dirigido a ensinar uma atividade profissional a menores carentes; dentre outros.

O grande número de projetos de apoio à comunidade é ressaltado de forma unânime no discurso dos entrevistados.

[Serviços de apoio à comunidade] Isso é um ponto forte da ALFA. Nós temos uns quarenta projetos ligados à comunidade [...] foi citar por exemplo o TRADEF, que é o apoio ao deficiente físico. Nós temos, por exemplo, a universidade da terceira idade, que são os UNAI<sup>83</sup> que é o pessoal de mais idade que frequenta a universidade, que faz suas atividades, que tem todo apoio da universidade.

[Serviços de apoio à comunidade] Isso sempre foi a marca da ALFA. Sempre. Auxílio psicológico, clínica psicológica, isso desde oitenta e poucos, auxílio aos carentes, auxílio comunidades pobres. Eu tenho uma Kombi, que vai todos os sábados em bairros com alunos do curso de direito e ajudam as pessoas que tem, por exemplo, usucapião. Isso sempre foi uma marca nossa; nós nunca tivemos nossos muros limítrofes da universidade para dentro, sempre para fora, sempre.

A Universidade ALFA, no período de 1990 a 1996, concentrava suas atividades no ensino, sendo a pesquisa uma atividade praticamente inexistente. Esse fato é facilmente explicado, tendo em vista o baixo envolvimento dos professores horistas com atividades não diretamente ligadas à sala de aula. Acrescenta-se a isso a falta de interesse da reitoria em desenvolver essas atividades, especialmente pelo alto custo que ela representa.

Indagado [...] sobre a implementação de pesquisa [por meio dos cursos de pós-graduação que se pretende criar em convênio com outras universidades], o reitor informou das dificuldades principalmente de ordem financeira para a realização da pesquisa; mas, em todo caso, na elaboração de teses de pós-graduação há grandes oportunidades para desenvolver pesquisas (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 16 de junho de 1992, p. 3 e 4).

[Atividades de pesquisa] incipiente, incipiente, [...] principalmente porque não existia legislação que obrigasse. É difícil para uma universidade que está se implantando, que está criando, que está ampliando suas instalações físicas, também destinar uma verba para a pesquisa. Nós sempre achamos, nessa época, que teria que ter recursos externos. Não existe no Brasil ainda a tradição da indústria financiar pesquisas, das grandes empresas, por exemplo, como nos Estados Unidos.

Apesar desse pouco interesse pela pesquisa, esta se realizava em duas áreas por iniciativa pessoal de membros da instituição. A primeira ligada à arqueologia, e a segundo

---

<sup>83</sup> Esse projeto é implantado em 1997 e não no primeiro período estudado como dá a entender o entrevistado.

ligada à informática, mais especificamente à computação gráfica, como demonstram os relatos a seguir.

[pesquisa havia] muito pouca. Fora a área biológica, fora a pesquisa de arqueologia, nós tínhamos pequenas metas de pesquisa, professores que queriam fazer algo, nada de vulto. Por culpa nossa não, por culpa de um esquema que priorizava isso.

[...] tal tem sido a projeção alcançada pela ALFA, que seu nome especialmente do CAD [Computer Aided Design], já chegou a vários pontos do território Nacional. Com efeito, através das pesquisas e trabalhos que vêm sendo realizando, seus professores, entidades como a Rede Globo de Televisão e a Polícia Federal, por exemplo, têm sido atendidas no laboratório de informática da Universidade ALFA, com trabalhos de grande importância (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 20 de fevereiro de 1990, p. 3 e 4).

[Atividades de pesquisa eram geradas por] iniciativas pessoais [...] uma iniciativa pessoal de querer fazer [...] fomos fazer eleições na Bahia, [trabalhamos] para a rede globo, formula I [...] fizemos um trabalho legal para a Petrobás, com poços submersos de petróleo, para você poder, durante a montagem de um poço de 400 m de profundidade, você desce com aquela camerazinha, aquele robzinho, desce junto, você vai movimentado e dirigindo de acordo com o que você está vendo, mas a imagem é muito ruim [...] Eles queriam alguma coisa que pudesse tirar medidas daqueles ângulos, durante a montagem do poço. E nós desenvolvemos vários software de imagem [...].

As atividades de pesquisa na área de arqueologia são realmente reconhecidas pela instituição em 1996, com a criação do núcleo de arqueologia da Universidade ALFA.

#### 4.4.4.1.3 Estratégias de mercado.

A Universidade ALFA tem como área de atuação Mogi das Cruzes as cidades circunvizinhas e a região leste de São Paulo; esta tem acesso facilitado para a instituição, em virtude da existência de uma linha de trem universitária, que leva o aluno ao Campus I da universidade.

Como forma de atrair os alunos, ALFA mantém uma política de preços baixos em relação às escolas de São Paulo. O alunado da universidade, nessa fase, está concentrado no período noturno e é composto em sua maioria de pessoas da classe média baixa que já atuam no mercado de trabalho.

A Maioria [dos alunos da universidade] vêm da região: Mogi, Suzano e da Zona leste de São Paulo, por causa do trem [...] a maioria dos alunos ainda vêm de trem; é mais barato e a escola tem um preço abaixo, razoável, perto das outras de São Paulo principalmente esse aluno classe média baixa, dessa região pobre, da região da zona leste, região de classe média baixa, esse aluno que trabalha durante o dia e estuda a noite.

A Universidade ALFA não investe grandes volumes de recursos na promoção de seu concurso vestibular, como demonstra um dos entrevistados: “ A ALFA faz muito pouca campanha publicitária; não tem um setor de Marketing, não tem uma firma de Marketing”.

Nessa fase a universidade utiliza-se de trabalhos junto à comunidade para promover a instituição, essa postura justifica-se pela grande importância atribuída pelos dirigentes para o marketing “boca a boca”:

Sempre nós mantemos uma mídia de jornal, de rádio; fizemos dois ou três anos de televisão, mas não repercutiu bem. Porque é muito caro e não teve muito retorno..... nós sempre dependemos muito do nosso aluno. Nosso aluno ainda traz 60% dos vestibulandos; o resto é mídia.

A Universidade ALFA utiliza seus diversos projetos ligados à área social para promover a universidade na região; há até um projeto específico direcionado a esse objetivo denominado projeto RUMO, desenvolvido em parceria com o ROTTARY clube. Por meio desse projeto a Universidade ALFA, procura ao mesmo tempo auxiliar os alunos na escolha de um curso superior e mostrar ao público as vantagens oferecidas pela universidade. Ao lado desses projetos, é importante destacar que a Universidade ALFA, por meio de convênios e parcerias, procurava manter-se próxima das escolas públicas e particulares da região:

Tem diversas maneiras [de atrair alunos para o vestibular] que até hoje continuam. Parcerias, convênios com escolas de segundo grau, delegacia de ensino, alguns cursos da área de pedagogia, letras, incentivo à formação e capacitação de professores da rede pública, nós Sempre investimos muito nisso. Cursos e palestras [...] para trazer professores e alunos da rede pública e particular, também para a escola. Tem também o projeto RUMO [...] aquele tipo de universidade aberta... para que as pessoas possam vir visitar a escola, e em cada sala de aula fica uma profissão [...] Esse projeto é muito importante, são 10, 15, 20 mil pessoas durante o dia inteiro na universidade para conhecer bem a universidade.

Em 1995, a Universidade ALFA traça suas linhas de crescimento para os próximos seis anos, como demonstra o relato transcrito na seqüência.

O presidente tratou do projeto de expansão da universidade incluindo multicampi em São Paulo e cidades da região para os próximos seis anos. Foi mostrada a relação de cursos. O reitor salientou que a universidade se tem voltado para a tecnologia e os cursos dessa área seriam os mais apropriados. Dez cursos foram selecionados: adm. hospitalar, bacharelado em ecologia, bacharelado em geoprocessamento, engenharia de qualidade, engenharia mecatrônica, farmácia, marketing em política, tecnologia do meio ambiente, tecnologia do meio ambiente, tecnologia em materiais e processos e tecnologia em serventia da justiça (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA, realizada em 8 de junho de 1995, p. 01).

A intenção de ALFA de ampliar suas atividades para outros municípios foi motivada, nos anos de 1995 e 1996, pela indefinição existente quanto ao conteúdo da nova legislação e pelo sucesso obtido por algumas instituições de ensino em projetos semelhantes: “nessa época a legislação não permitia, não havia legislação específica sobre campus fora de sede. Algumas conseguiram por vários motivos”.

Para a consecução desse projeto a Universidade ALFA atua em duas frentes: a primeira solicitando a abertura de campus avançado nas cidades de São Paulo, Suzano e Santo André, junto a SESu/MEC; a segunda por meio de nove projetos de cursos de graduação protocolados junto ao DEMEC/SP, todos em nome da Sociedade Civil ALFA, entidade mantenedora da Universidade ALFA; porém a intenção da Universidade ALFA de ampliar sua área de atuação é barrada pelo Governo Federal.

Nessa fase há acentuada preocupação com as licenciaturas por serem cursos que a cada ano atraíam menos candidatos para o processo seletivo. Desta forma há projetos específicos criados para ampliar o número de alunos desses cursos especialmente por meio de convênios com escolas públicas de primeiro e segundo grau<sup>84</sup>.

Pelo quadro da proposta deverão ser introduzidos cursos distintos de matemática, de biologia, de história e geografia, sem que os anteriores sejam extintos prontamente.... O curso de matemática deverá ser revestido de excepcional qualidade para atrair a clientela (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 11 de novembro de 1992, p. 03).

#### *4.4.4.2 Período de 1997 a 2000:*

A segunda metade da década de 80 e a primeira metade dos anos 90 caracterizam-se pelo crescimento do número de universidades particulares, em geral pela transformação de faculdades integradas ou federações. A reforma legislativa, ocorrida em meados da década de 90, combinada com a política governamental de criação de universidades, gerou um crescimento rápido da educação superior. Esse processo é acelerado em 1997, com a criação de uma nova modalidade de Instituição de ensino superior, o centro universitário, que combina a autonomia das universidades para a criação de cursos superior, com vocação voltada para o ensino.

---

<sup>84</sup> As expressões primeiro e segundo graus foram alteradas pela nova LDB para ensino fundamental e médio.



São Paulo, capital econômica do país, é uma das primeiras regiões a sentir os efeitos dessa nova política educacional brasileira, que altera radicalmente o ambiente das instituições de ensino superior. Apesar do crescimento do número de universidades na segunda metade da década de 80, a educação superior no início da década de 90 era dominada por um pequeno número de universidades tradicionais. O crescimento das universidades criadas nessas duas décadas, a criação dos centros universitários e a política expansionista do Governo Federal, na opinião dos entrevistados, afetam o mercado da educação superior: “[...] hoje a concorrência é muito grande; há quase uma universidade em cada esquina”.

Bom o que acontecia naquela época [início dos anos 90] é que tinha muito menos universidades [...] era só dizer que estava fazendo vestibular, não tinha grande esforço, só divulgava isso sem preocupação [...] Hoje com a proliferação muito grande de universidades, o aluno vai escolher mais de acordo com a sua conveniência, a que fica mais perto da sua casa, ou aquela com o perfil de ensino que ele deseja.

As universidades no início da década de 90 deveriam seguir um conjunto de regras preestabelecidas, que restringiam formalmente a sua autonomia didático-pedagógica. Em contrapartida a essas regras, após o credenciamento não havia mais questionamentos sobre as condições de oferta dos cursos. A nova legislação altera esse cenário, ampliando a liberdade didático-pedagógica da universidade e criando uma série de padrões estabelecidos para aferir a qualidade dos cursos superiores oferecidos, como relatam os entrevistados:

A diferença fundamental [entre a primeira e segunda metade da década de 90] foram as exigências. Aumentaram muito as exigências de avaliação, porque o ensino particular estava crescendo desordenadamente, veio para regulamentar tudo isso.

De 90 a 94 houve um grande aumento de número de vagas, porém a qualidade não foi a mesma que deveria ser. Então, após 1994, nós tivemos algumas atitudes do nosso Ministério da Educação tipo provão e outras coisas que muita gente combate. Eu acho que tem a sua função.

Em um primeiro momento, a Universidade ALFA mostra-se relutante quanto às novas medidas adotadas pelo Governo Federal, pois estas mostravam-se muito exageradas, como ressalta um dos entrevistados “Essas exigências [da nova legislação] em um primeiro momento exageradas, elas vão ter que ser enquadradas na realidade”.

Como decorrência desse posicionamento, os debates sobre a legislação no âmbito dos conselhos superiores assumiram conotação política, com a espera de uma definição

governamental mais clara. Apartir de 1997, a Universidade ALFA gradativamente põe em prática ações voltadas para atender as novas exigências de natureza coercitiva, como será demonstrado nas seções seguintes.

#### 4.4.4.2.1 Estratégias de recursos.

A Universidade ALFA continua a ter como principal fonte de recursos as mensalidades escolares; entretanto, nessa fase, seus custos fixos aumentam em decorrência do crescimento do valor da folha de pagamentos e dos impostos: “... os custos aumentaram numa escala geométrica e a receita aumentou praticamente zero.”

A nova legislação permite que as Instituições de Ensino Superior declarem de forma transparente sua natureza. Atenta a esse processo, a Universidade ALFA assume a postura de Instituição de ensino particular com fins lucrativos em 1999.

Olha, nós achamos que não é [a Universidade ALFA] uma instituição de caráter filantrópico, não é mantida por uma instituição de caráter filantrópico, isso é um fato. Então nós chegamos à conclusão de que não adianta ficar aí, remendar para que, o que é certo é certo, se o governo permite e nós somos [uma instituição com fins lucrativos], então vamos adotar a sistemática.

Uma alteração que a lei determinou e que eu achei muito importante [a possibilidade da universidade privada ser uma instituição com fins lucrativos] acabou com aquela hipocrisia anterior de que tinha que ser sem fins lucrativos todo mundo [...] as universidades continuam do mesmo jeito que são hoje, que são com fins lucrativos e sem fins lucrativos; só que existia sempre aquela mídia dizendo que havia filantropia.

Essa opção, combinada com o fim das isenções de impostos, que beneficiavam as instituições de ensino superior, aumenta a carga tributária suportada pela Universidade ALFA. Esse aumento dos custos é agravado pela inadimplência dos estudantes.

Apesar de todas essas restrições financeiras, a Universidade ALFA, no segundo semestre de 1997, após anos de luta, finalmente implanta o curso de odontologia. O alto custo para a criação da estrutura necessária para esse novo curso conduz a universidade a centralizar a maior dos recursos destinados a investimentos para a área da saúde “O orçamento sempre priorizou as necessidades emergenciais, por exemplo esse negócio de odonto de que lhe falei, nós ficamos dois anos investindo tudo nele, não investimos em outra área”.

Com recursos próprios, a instituição não poderia levar o projeto à frente; por isso a Universidade ALFA inscreve-se em 1997 no programa do governo de recuperação e

ampliação dos meios físicos das instituições de ensino superior, obtendo com isso um financiamento, liberado via BNDES, no valor aproximado de R\$ 5 milhões.

Com esse aporte de recursos, a Universidade ALFA constrói um novo prédio com área de 7,5 mil metros quadrados, com modernos equipamentos para dar suporte as atividades práticas dos alunos e que abriga uma clínica odontológica, com capacidade de atender 700 pacientes por dia (Universidade ALFA, 1999).

A partir de 1999, a Universidade ALFA volta a priorizar investimentos para as outras áreas como ressalta um dos entrevistados: “Engenharia nós adquirimos só para você ter uma idéia, nesse ano que estamos encerrando (1999) dois milhões de dólares em material dos Estados Unidos para poder atualizar os laboratórios.”.

Nesse segundo período a Universidade ALFA aumenta significativamente o volume de recursos destinados à ampliação da biblioteca, reflexo tanto das novas exigências governamentais como dos alunos.

Houve uma mudança radical em termos de biblioteca, que nós decidimos, incluindo os alunos. Antigamente, no começo, vamos dizer assim, da universidade, a gente percebia a pouca preocupação do aluno e do MEC com a biblioteca, com bibliografia, etc. Da nova lei para cá houve maior interesse do MEC em exigir bibliotecas maiores e mais equipadas, principalmente interligadas com a internet, com a utilização de métodos modernos de ensino etc.. A universidade destina uma verba grande para a biblioteca [...] ela está sempre em ampliação.

[...] a biblioteca desse campus I que é a biblioteca central tinha 600 metros hoje tem 1200 e tem todos os recursos, está informatizada tem comprado livros à vontade, é só o professor me pedir e eu mando comprar e temos uma biblioteca de arquitetura e temos lá no campus II uma biblioteca de direito e de comunicação [...] todas elas têm recebido livros, CD ROOM enfim tudo [o que motivou esse grande investimento] primeiro era uma vontade nossa segundo há um estímulo e o interesse do ministério em acompanhar estimular a gente.

A Universidade ALFA, em 1999, dispõe de três bibliotecas duas no campus I, a biblioteca central e biblioteca setorial de arquitetura, e uma no campus II que serve os cursos de Comunicação Social e Direito.

Por ser a área tecnológica a grande força da Universidade ALFA, no primeiro período estudado, a informatização da Biblioteca teve início em 1992 com o desenvolvimento na própria instituição do Programa SAB, sistema de administração de Bibliotecas. Em 1998 este programa é substituído pelo programa “Microises”, adquirido da BIREME, nesta data iniciou-se a implantação de um sistema de controle de empréstimo por leitura ótica. Em 1998 são também introduzidos recursos de multimídia na Biblioteca.

**Quadro 19 : Evolução do Acervo Bibliográfico.**

ANO	1985	1994	1995	1996	1997	1998 (ABRIL)	1999 (1 SEM)
<b>ACERVO</b>							
<b>LIVROS</b>							
<b>Títulos</b>	49932	54099		56175	58501	65317	77564
<b>Exemplares</b>	62505	81955		84689	88126	95925	110814
<b>PERIÓDICOS</b>							
<b>Títulos</b>	*	443		553	579	691	1049
<b>Exemplares</b>	*	20030		24560	25479	26516	31656

\* Dados não disponíveis

Fonte: Dados obtidos nos registros da Biblioteca

O Quadro 19 mostra que os investimentos da Universidade ALFA, destinados a ampliar o acervo de sua biblioteca, variaram significativamente nos dois períodos estudados, uma vez que entre 1985 e 1996, um período de 10 anos, a Universidade ALFA adquiriu 6.243 novos títulos num total de 22.164 volumes, números correspondentes ao volume de aquisições ocorrido entre 1997 a 1999, período de dois anos e meio, qual seja: 19.063 novos títulos num total de 22.688 volumes.

A partir do Quadro 19, é possível inferir semelhante conclusão referente ao acervo de periódicos da universidade, pois entre 1994 a 1996, período de 2 anos, a IES adquiriu 110 novos títulos de periódicos num total de 4.530 volumes. Já entre os anos de 1997 a 1999, período dois anos e meio, a Universidade ALFA adquiriu 470 novos títulos de periódico num total de 6177 volumes.

A diferença no volume de periódicos, apesar de não ser tão acentuada como a verificada nos livros, é significativa, porque, ao lado das revistas adquiridas, a Universidade ALFA adere em 1998 ao programa COMUT, que permite a consulta do acervo de periódicos de várias instituições de ensino no país e até no exterior, e adquire uma base de dados em CD ROOM, aquisições que alteram significativamente o número de periódicos postos a disposição dos alunos.

Nesse segundo período a Universidade ALFA altera significativamente sua estratégia de recursos humanos, direcionando suas ações para atender às novas exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente impostas para as universidades pela nova LDB.

O Quadro 20 demonstra que o número total de docentes da instituição na última metade da década de 90 não sofreu grandes transformações; entretanto a sua composição alterou-se significativamente uma vez que o número de professores com pós-graduação *stricto sensu* passou de 15% do total de docentes em 1995 de docentes da instituição para

aproximadamente 51% em 1999. Semelhante transformação percebe-se no número de professores apenas graduados que passou de aproximadamente 39% do total de docente em 1995, para aproximadamente 5,5% em 1999.

**Quadro 20 : Distribuição dos docentes conforme a titulação.**

ANO TITULAÇÃO	1995	1996	1997		1998		1999
	2 SEM		1 SEM.	2 SEM	1 SEM.	2 SEM	1 SEM.
Livre-Docente	0	*	0	0	0	0	2
Pós-Doutor	0		0	5	5	6	6
Doutor	15		44	52	62	72	70
Mestre	62		102	121	143	156	172
Especialista	234		256	288	253	226	210
Graduação	200		95	49	40	35	28
TOTAL GERAL	511		497	504	503	495	488

\* Dados não disponíveis

Fonte: Dados obtidos nos registros da universidade.

Essa transformação pode ser explicada pela combinação de duas ações estratégicas. A primeira afeta significativamente os critérios de seleção de novos docentes. A segunda afeta o programa de qualificação docente.

A primeira fase do processo de seleção de novos docentes continua sendo a análise do currículo do candidato; agora o critério básico de escolha é a titulação do candidato, sendo a experiência profissional relegada a um segundo plano, como afirma um dos entrevistados: “[...] não se contratou mais graduado; contratou-se só gente com especialização, no mínimo. Isso acerca de uns quatro anos”. Esse procedimento permite reduzir os custos com formação de docente, como ressalta um dos entrevistados: “Fica mais fácil contratarmos um professor com titulação do que formarmos uma pessoa”. A preferência por docentes que morassem em Mogi das Cruzes, existente no período anterior, não é mais mencionada.

A aposentadoria dos professores das universidades federais contribui para a melhoria da qualificação do corpo docente da instituição, uma vez que aumenta a oferta de professores mestres e doutores.

Contratamos também muita gente há uns três anos atrás com a mudança da aposentadoria das federais, que fez com que muitos professores pedissem aposentadoria por causa da mudança da lei, então nós aproveitamos esses professores aposentados das federais, seguramente 90% deles estão trabalhando nas particulares.

A segunda tem início ainda no período anterior, com a criação pela Universidade ALFA de um programa de qualificação para seu corpo docente, por meio de convênios com outras universidades particulares.

O Quadro 21 corrobora as afirmações presentes no discurso do nível estratégico, demonstrando o empenho dos docente e da instituição pelo aprimoramento da titulação.

**Quadro 21 : Docentes em programa de qualificação.**

Programa De qualificação	Ano		1997	1998	1999		
	1995	1996					
	2 SEM		1 SEM	2 SEM	1 SEM	2 SEM	1 SEM
<b>Pós-doutorando</b>	0	*	0	1	1	1	1
<b>Doutorando</b>	19		1	52	59	55	57
<b>Mestrando</b>	150		81	169	161	163	147
<b>Especializando</b>	25		27	8	7	6	7
<b>TOTAL GERAL</b>	194		109	230	228	225	212

\* Dados não disponíveis

Fonte: Dados obtidos nos registros da universidade

No Quadro 21 demonstra-se que o ano de 1995 foi marcado por significativo esforço da instituição no sentido de incentivar seu corpo docente a ingressar em programas de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto nessa fase não há um conjunto de incentivos preestabelecidos destinados a auxiliar os professores em processo de qualificação. Somente com a portaria 24/98 são definidos os critérios para a concessão de bolsa auxílio para docentes que realizam pós-graduação, ressaltando o propósito da universidade de melhorar a titulação do seu corpo docente, como afirmam os entrevistados.

No começo da universidade nós não tínhamos ainda esses programas de qualificação. Nessa época de 90 eu acho que já vinha sendo implantado algum embrião de programa de qualificação, que se vem aperfeiçoando. Eu tenho a impressão de que este ano [1999], para o ano que vem [2000] vai dar um passo muito grande. Pelo menos nós estamos reestruturando toda essa parte de incentivos a qualificação do nosso funcionário. Não só do corpo docente como da parte administrativa também.

[...] a escola investiu e vem investindo nesse programa de capacitação de pessoal. Oferecendo curso *lato sensu* e também ajudando com bolsa parcial para os professores fazerem curso fora da escola, essa capacitação de mestrado e doutorado.

É importante ressaltar que as bolsas oferecidas pela Universidade ALFA em geral são parciais, sendo a forma mais freqüente de incentivo à liberação ou diminuição do volume de aulas do professor, sem redução na remuneração. Há ainda vantagens especiais, para os

docentes que participam dos programas de pós-graduação, oferecidos pela própria universidade.

Então a escola investiu e vem investindo nesse programa de capacitação do pessoal. Oferecendo curso *lato sensu* e também ajudando com bolsas parciais para os professores fazerem cursos fora da escola, essa capacitação de mestrado e doutorado.

[...] as bolsas federais são aquelas em que o professor fica à disposição da instituição 3, 4 anos e custam quase 300.000 dólares, enquanto as bolsas nossas custam 30, 40 mil dólares, porque os professores nossos eles continuam trabalhando, nós estamos perto de São Paulo do centro, o professor vem fazer o curso fora do período dele e ganha o pagamento da bolsa, quer dizer você continua trabalhando.

A quase totalidade dos docentes da Universidade ALFA no início dos anos 90 era contratados para atuar em regime de hora aula. No segundo período estudado esse quadro, coerentemente com as novas exigências da legislação educacional, sofre alterações, especialmente em 1999, como demonstra o Quadro 22.

Até 1998 o único regime de trabalho previsto no plano de carreira da Universidade ALFA era o de hora aula, como será analisado na seqüência. Assim os dados relativos aos anos anteriores levam em conta o número de horas atribuídas aos docentes, independentemente do número de horas dedicadas às aulas e aquelas dedicadas a outras atividades.

Em geral os docentes contratados para atuar em tempo integral atuavam em alguma função administrativa. Feitas essas considerações, é possível inferir que em 1997 a Universidade ALFA aumenta em mais de 50% o número de professores em regime de tempo integral, aumentando a carga horária dos professores em tempo parcial e em 1999 a universidade reduz em quase 50% o número de professores contratados em regime de hora aula.

**Quadro 22 : Distribuição dos docentes conforme o regime de trabalho.**

Regime de Trabalho \ Ano	1995	1996	1997	1998		1999
	2 SEM			1 SEM	2 SEM	1 SEM
<b>Integral</b>	24	*	*	53	52	61
<b>Parcial</b>	84			26	26	168
<b>Horistas total</b>	387			424	356	197
<b>TOTAL GERAL</b>	495			503	434	426

\* Dados não disponíveis

Fonte: Dados obtidos nos registros da universidade.

Três são as medidas tomadas pela instituição que justificam as transformações verificadas no Quadro 22. A primeira consiste na previsão de uma verba no orçamento, a partir de 1998, para fazer frente ao aumento de custos gerado pela contratação de docentes para permanecerem por tempo maior na Instituição, fora das salas de aula, como demonstra o relato apresentado na seqüência.

Outra causa do aumento [do valor do orçamento] reside no propósito de ampliar a um número expressivo de professores o regime de tempo integral, sendo de 20 horas de trabalho, correspondente às aulas, e outras tantas a título de pesquisa e extensão, conforme novo plano de carreira (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 28 de novembro de 1997, p. 01).

A segunda consiste em um remanejamento das aulas de forma a ampliar o número de horas em que o docente permanece em sala de aula. A terceira consiste em aumentar o tempo de dedicação dos docentes para com a instituição fora da sala de aula.

Como conseqüência desse processo de mudança do perfil do corpo docente a Universidade ALFA nesse segundo período apresenta grande rotatividade de professores, no seu corpo docente, decorrente da saída de professores e de ajustes de carga horária.

Cria um formulário para registro de professores [...] considerando que nos ajustes de docentes da universidade tem havido dispensa de professores ou alterações de carga horária de trabalho, com a ocorrência de causas trabalhistas (Texto da portaria 26/98 editada pela reitoria da Universidade ALFA).

Isso a Universidade ALFA tem de ruim porque não tem ainda uma política muito coesa com relação ao corpo docente; a nossa flutuação do corpo docente é muito grande.

É interessante notar que a universidade tem encontrado dificuldades para definir a forma de utilização desse tempo extra, em que o professor permanece disponível, com afirma um dos entrevistados “... a princípio a instituição deixava a cargo do professor aproveitar o restante do tempo para a apresentação de projetos. Não deu muito certo. Na verdade o professor ficava sem fazer nada”.

Os entrevistados ressaltam a dificuldade de trazer professores de fora de Mogi das Cruzes para atuar em regime de tempo integral, pois a universidade tem as suas aulas concentradas no período matutino e noturno, sendo que os professores ficariam com seu tempo ocioso a tarde “[...] para professores de fora virem para Mogi para trabalhar de manhã depois ficarem a tarde e trabalhar a noite não funciona”.



Essa preocupação justifica-se, pois a universidade não dispõe de um espaço especificamente destinado, para que esses docentes de período integral permaneçam na Instituição, de forma que a Universidade ALFA não tem um controle efetivo sobre o aproveitamento do tempo do docente. Esse problema é ampliado, porque as áreas de pesquisa da Instituição estão em fase de estruturação, de forma que a universidade tem dificuldade para cobrar e avaliar a produção científica dos seus professores de período integral.

Todo esse processo de mudança relativas ao corpo docente tem como ponto alto a elaboração de um novo plano de carreira aprovado em 1999, em substituição ao elaborado em 1986.

A primeira grande diferença entre os dois planos de carreira é a sua abrangência, enquanto o elaborado em 1986 restringia-se a classificar os docentes; determinar os critérios de progressão na carreira e a forma de enquadramento dos docentes, o atual abrange, além destes assuntos, o regime de trabalho docente, as avaliações de desempenho, os programas internos de incentivo à atualização e a atuação do professor visitante.

Não há diferenças entre as categorias docentes estabelecidas nos dois planos sendo mantida a distinção entre professor visitante e professor do quadro efetivo de docentes; este é classificado como associado, adjunto e titular. A diferença fundamental ocorre nos critérios para ingresso e progressão na carreira.

O plano de 1986 prevê nos termos do seu artigo 5º, que o ingresso do professor no plano de carreira ocorre na condição de associado e que, nos termos de seu artigo 9º, o acesso à classificação de adjunto e de titular por parte de professores possa ser feito por meio da comprovação de produção científica, cultural ou profissional seja de grande valor, independentemente do título de mestre e doutor respectivamente.

Por outro lado, o plano de 1999, determina, nos termos do artigo 10, que a classificação do novo professor na carreira depende de sua titulação e que progressão de qualquer docente para outra categoria depende da obtenção de titulação, ressaltando a importância dos títulos de mestre e doutor.

O plano de 1999 prevê, nos termos de seu artigo 17, a existência de 3 níveis em cada categoria da carreira exigindo para a progressão de nível, dentro da mesma categoria um tempo mínimo de trabalho na instituição e a publicação de trabalho de pesquisa em revista especializada de circulação nacional.

O novo plano de carreira traça, nos termos do seu artigo 20, as diretrizes para o regime de trabalho dos docentes. Estão previstas as categorias de horistas, tempo parcial e tempo integral. Os integrantes das duas últimas categorias têm seu tempo dedicado à instituição, distribuído da seguinte forma: tempo parcial - 8,12 ou 16 horas semanais dedicadas às aulas e o restante dedicado a outras atividades, tais como pesquisa, elaboração de projetos, produção de artigos e palestras; tempo integral - 20, 24 ou 28 horas semanais dedicadas às aulas e o restante dedicado a outras atividades, tais como pesquisa, elaboração de projetos, produção de artigos e palestras.

O plano de 1999 prevê ainda, nos termos de seu artigo 20, a existência de um programa de avaliação dos docentes estabelecido pela reitoria e; nos termos dos artigos 23 e 24, o estabelecimento de bolsa-auxílio de pós-graduação e auxílio ao aprimoramento profissional, por meio de portaria do reitor.

#### 4.4.4.2.2 Estratégias de produtos/serviços.

No segundo período a Universidade ALFA adota uma política de reestruturação de seus cursos de graduação. São criados seis novos cursos: odontologia, engenharia civil<sup>85</sup>, artes plásticas, ciências aeronáuticas, decoração, turismo e licenciatura em computação.

Paralelamente a esse processo são desativados seis cursos: tecnologia em técnicas digitais, engenharia industrial mecânica, ciências econômicas, estudos sociais - educação moral e cívica, formação de professores e geografia.

De todos os cursos criados, a odontologia merece um destaque especial,: o grande investimento realizado para sua implantação permitiu a Universidade ALFA ingressar com mais força na área da saúde, até então representada apenas pelos cursos de ciências biológicas e psicologia.

Paralelamente aos cursos de graduação, a Universidade ALFA passa a oferecer, a partir de 1999 cursos seqüências nas mais diversas áreas, para serem implantados gradualmente conforme a procura. É importante ressaltar que, apesar da oferta, até o final de 1999 nenhum curso dessa modalidade tinha efetivamente funcionado, como explica um dos entrevistados “Seqüenciais há vários. vários já foram oferecidos nesse semestre anterior

---

<sup>85</sup> O curso de engenharia, oferecido a partir de 1997, não consta mais da relação de cursos para 2000.

[segundo semestre de 1999]; mas foi uma coisa muito rápida, sem muito marketing e planejamento nesse sentido; agora estão mais organizados”.

A instituição está também empenhada no desenvolvimento de cursos de educação a distância, especialmente em nível de pós-graduação *lato sensu*. A Universidade ALFA tem em tramitação perante o SESU/MEC projetos para a criação de dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, um em direito civil e outro em direito penal para serem oferecidos à distância.

A universidade já vêm desenvolvendo experiências com a educação a distância por meio de um programa de recuperação à distância. Esse curso permite que o aluno reprovado em uma disciplina por nota, possa cursá-la novamente via internet. Após a conclusão da disciplina o aluno é submetido a uma prova presencial, destinada a avaliar seu aproveitamento. É bom ressaltar que os alunos reprovados por falta não podem utilizar-se da recuperação à distância, tendo de cursar a disciplina presencialmente.

Esse mesmo serviço está ainda disponível aos alunos como material de apoio as aulas. O estudante pode acessar o programa por meio de uma senha individual de acesso (Universidade ALFA, 1999).

[...] estamos fazendo ensino a distância primeiro como recuperação, e agora estamos montando programas para a graduação; entramos com um processo no MEC sobre formação de professores *lato sensu* em direito civil e penal e agora estamos fazendo algumas especializações e estamos fazendo alguma coisa na educação continuada, direito municipal.

A instituição nessa fase encontra grandes dificuldades para financiar as atividades de pesquisa; luta para obter financiamentos oficiais que lhe ensejem satisfazer essa necessidade, como resalta um dos entrevistados “Você não pode dissociar a pesquisa da universidade. A verba da graduação não contempla a pesquisa. Então você teria que achar órgãos governamentais que financiassem [...] o que é muito difícil” .

Em decorrência da pressão do governo para que as universidades se dediquem a pesquisa em 1999 a Universidade ALFA reestrutura suas áreas de pesquisa.

Os núcleos de computação gráfica e de arqueologia já existentes continuam suas atividades, o primeiro prestando serviços especialmente a setores externos à universidade, o segundo ligado à preservação do patrimônio histórico da região.

As atividades de assistência aos pequenos produtores rurais da região e de preservação do meio ambiente, já realizadas no período anterior, são reunidas e estruturada no núcleo de

pesquisas vegetais. Há também o núcleo de educação, que abriga o único curso de pós-graduação *stricto sensu* oferecido pela Instituição.

Estão também em fase de criação núcleos nas mais diversas áreas, tais como história, letras, práticas jurídicas, arquitetura, comunicação social e ensino a distância.

A intenção da universidade, ao estabelecer a estrutura desses centros de pesquisa, é incentivar os pesquisadores a buscar financiamento externo para seus projetos como ressalta um dos entrevistados “Nós temos algumas áreas de pesquisa que estão trabalhando; a intenção é fazer com que o pesquisador também procure verbas para financiar a sua pesquisa, como se faz nos Estados Unidos”.

Recentemente a Universidade ALFA conseguiu credenciamento como centro emergente de pesquisa, obtendo por meio de iniciativas individuais de alguns professores, verbas para a realização de projetos de pesquisa específicos, como ressalta um dos entrevistados.

[...] conseguimos agora credenciar a universidade como centro emergente de pesquisa [...] Então conseguimos duas ou três pesquisas que funcionam dentro da universidade ... conseguimos também credenciamento junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UNICAMP e a Federal do Ceará. As únicas três que têm supercomputadores no Brasil [...] Você tem que se cadastrar e ganha direito de uso nesses supercomputadores, para fazer trabalhos de pesquisa.

A Universidade ALFA, ao assumir a postura de instituição de ensino com fins lucrativos, amplia sua atividade de prestação de serviços, já existente na área de computação gráfica, desenvolvendo trabalhos para a Scania e credenciando um laboratório de medida no IMETRO, com o objetivo de gerar renda.

Ou serviço ou consultoria, no caso da Scania, eu estou fazendo peças mecânicas para eles. Há um laboratório que eu importei da Alemanha da ZAZ, e estou fazendo peças, do IMETRO também aprovei o laboratório de medidas, comprei da ZAZ e agora recebendo autorização já estou começando a colocar no mercado o serviço; não é só consultoria; é serviço específico, consultoria também alguma coisa.

Apesar das tentativas referidas no período anterior, a Universidade ALFA não consegue consolidar sua pós-graduação nessa fase. Esse projeto é retomado com a criação em 1998 de uma diretoria de pós-graduação com a responsabilidade de coordenar as atividades de pesquisa e os cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, enfatizando a estes.

Quanto aos cursos *stricto sensu*, desde 1997 a universidade vem encontrando dificuldades para credenciar seu curso de mestrado em educação perante a CAPES, por esse motivo: a Universidade ALFA não tem intenção de estender sua atuação nessa área, com exceção da criação de um mestrado acadêmico na área tecnológica e informática, a ser implantado após a aprovação do mestrado em educação, como afirma um dos entrevistados “Primeiro, credenciar o de educação. Num segundo momento até paralelo a isso, a criação desse *stricto sensu* na área de tecnologia”.

A Universidade ALFA tentou sem sucesso iniciar um mestrado profissional em arquitetura. Apesar dessa iniciativa frustrada, a universidade tem intenção em atuar nessa área.

Os membros do nível estratégico não têm certeza sobre o futuro desses projetos ligados à pós-graduação *stricto sensu*, como relata um dos entrevistados: “Isso (pós-graduação *stricto sensu*) é uma coisa muito pesada do ponto de vista econômico. Então a intenção existe, mas a sobrevivência do curso a gente não sabe”.

Para viabilizar tanto a pós-graduação como a atividade de pesquisa, a Universidade ALFA pretende destinar dois por cento do valor de seu orçamento global, como determina a legislação, como ressaltam os entrevistados “[...] pela nova lei (...) você tem de destinar 2% do orçamento para pesquisa. Então é com essa verba que estamos trabalhando a pesquisa”.

Nessa nova fase, a Universidade ALFA mantém os projetos sociais que vinha realizando no período anterior, em benefício da comunidade de Mogi das Cruzes e da Região.

São também iniciados novos projetos: UNAI/2000 - Universidade Aberta à Integração 2000 - criada em 1997, com o objetivo atender as pessoas nas mais variadas faixas etárias, especialmente da terceira idade, voltada para a promoção, no ambiente da universidade e da região, da convivência e da produção da cultura e do lazer; e Telecurso 2000, realizado em conjunto com a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), por meio desse programa a Universidade ALFA oferece suporte para as dúvidas dos alunos do Telecurso, utilizando como estagiários alunos da instituição.

A universidade ingressa também, em 1997, nos dois grandes projetos sociais coordenados pelo governo: Alfabetização Solidária e Universidade Solidária atendendo, por meio do primeiro, cidades de Alagoas, e cidades do sertão da Bahia, por meio do segundo.

#### 4.4.4.2.3 Estratégias de mercado.

A Universidade ALFA sempre foi uma universidade pouco agressiva em seus esforços de Marketing; entretanto o aumento gradativo da concorrência, derivado da criação de novas universidades nas áreas de atuação da Universidade ALFA, cria a partir de 1997 dificuldades para que a universidade complete o total de vagas oferecidas, situação que obriga a instituição a buscar novas formas para promover seu processo seletivo.

Em março de 1997, a Universidade ALFA negocia a realização de um processo seletivo conjunto com duas outras universidades: a UNIB, Universidade Ibirapuera, e a UNISUL, Universidade Cruzeiro do sul. Esse projeto tinha o objetivo de reforçar a divulgação do processo seletivo das três universidades, sem necessidade de ampliar a dotação orçamentária destinada a Marketing e Propaganda. Não houve acordo nas negociações e o projeto não foi posto em prática.

Deixado de lado esse projeto maior, a instituição realiza vestibular conjunto com as Faculdades Tibiriçá de São Paulo, entidade controlada por membros da mantenedora, como forma de aumentar a penetração da Universidade ALFA na cidade de São Paulo.

Apesar do esforço realizado na metade do ano de 1997, a procura pelos cursos da universidade no processo seletivo de inverno não se mostrou satisfatória, pois mais de 50% das vagas oferecidas não foram preenchidas; por isso a Universidade ALFA realiza um novo processo seletivo destinado a completar as vagas excedentes.

A grande dificuldade encontrada pela instituição para atrair candidatos faz avançar o projeto de realizar um processo seletivo unificado com outras universidades, como ressalta um dos entrevistados “.. lógico que se chegou a essa associação [UNIVEST], esse negócio, porque se sentiu que se devia fazer alguma coisa [para melhorar a procura]”.

Assim para o processo seletivo de 1998 surge a UNIVEST, projeto que conta com a participação de seis universidades da grande São Paulo: Universidade Ibirapuera, Universidade Bandeirante de São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, Universidade ALFA, Universidade Guarulhos e Universidade Cruzeiro do Sul.

A UNIVEST consiste em uma prova unificada, elaborada pela Fundação CESGRANRIO nos moldes do concurso vestibular, por meio da qual o candidato opta, na ordem de sua preferência, pelos cursos oferecidos pelas universidades participantes.

Esse processo seletivo Unificado tem por objetivo somar os esforços de Marketing das Instituições de Ensino participantes, dar a elas maior poder de barganha com a mídia e diminuir a concorrência direta entre as universidades como ressaltam os entrevistados.

Aquilo [UNIVEST] mudou muito a maneira de divulgar, fazer o Marketing do vestibular [...] Televisão, Rede Globo, outdoor, que a ALFA nunca tinha feito antes, acabou fazendo.

[...] escolas acharam que se deveriam juntar, unir [no UNIVEST]. Primeiro porque um era concorrente direto do outro; vamos concorrer juntos .

Reunimos um grupo de escolas e diminuir o custo da propaganda é muito mais fácil; usar uma propaganda com sete ou oito escolas comuns você teria um exame comum também, o aluno poderia entrar em cada uma dessas instituições e você poderia fazer muito mais propaganda com o mesmo dinheiro que você estava usando.

Com a inserção na UNIVEST a Universidade ALFA passa a oferecer o total de vagas anuais no processo seletivo de verão, sendo as vagas remanescentes completadas por meio da realização de um processo seletivo de inverno específico da universidade.

O segundo processo seletivo é realizado por meio de duas modalidades de provas a tradicional e a eletrônica. A prova eletrônica consiste em uma prova específica para cada candidato elaborada pelo computador com base em um banco de dados, que contém questões escalonadas conforme o grau de dificuldade. O aluno pode prestar esse exame durante todo o período em que permanecem abertas as inscrições para a prova tradicional, agendando o horário que lhe parecer mais conveniente. A operacionalização dessa prova, utilizando a estrutura de aproximadamente 700 computadores disponíveis nos laboratórios da universidade.

Os resultados das provas realizadas via computador são reunidos com os das provas tradicionais para aferição dos resultados finais. A prova eletrônica, na opinião dos entrevistados, ajudou no aumento da procura dos cursos oferecidos no vestibular de inverno da Universidade ALFA, como resalta um dos entrevistados “[A prova eletrônica] melhorou muito [a procura], pela curiosidade, pelo tipo de prova, pela facilidade, pela rapidez, pelo stress que era o vestibular”.

Cogita-se até entre os membros do nível estratégico de acabar com a prova tradicional do vestibular de inverno, para ficar só com a eletrônica “Nesse ano nós fizemos vestibular, fora o eletrônico, mas a tendências e não ter mais vestibular só o eletrônico”.

A estrutura das provas, elaboradas pela universidade para a seleção de novos alunos, é alterada no segundo semestre de 1998. As provas tradicionalmente realizadas em dois dias,

abrangendo em torno de 140 questões de múltipla escolha e uma redação, passaram a ser realizadas em um único dia, abrangendo em torno de 70 questões de múltipla escolha, a redação foi suprimida.

O critério para desclassificação do candidato também foi alterado, inicialmente seria desclassificado o candidato que obtivesse grau “zero” em uma ou mais provas. Agora o aluno é desclassificado se obtiver grau “zero” em todas as matérias. As possibilidades de escolha da segunda opção do aluno foram ampliadas, a partir do segundo semestre de 1998, com o fim da exigência de que essa opção ficasse restrita aos cursos da mesma área. É interessante ressaltar também que, a partir de 1996, a universidade, por meio do seu edital, reserva-se o direito de não abrir turmas com menos de 30 alunos.

Após 3 anos de UNIVEST não há consenso entre os membros do nível estratégico sobre os futuros dessa associação. As principais alegações contra a participação da Universidade ALFA na UNIVEST são: apesar do aumento significativo do volume de publicidade direcionada à atração de candidatos para o processo seletivo, não há uma promoção específica que reforce o nome ALFA.

Eu acho que o UNIVEST não deve continuar. Mas foi bom esse período da Univest, porque a ALFA estava muito acomodada [...] nunca investiu muito em propaganda, marketing institucional.

Isso [a UNIVEST] foi uma experiência, nós participamos achando que isso iria melhorar a nossa condição de vestibular. De fato melhorou [...] [quanto à permanência da Universidade ALFA na UNIVEST] depende de uma posição da reitoria inteira; mas por enquanto não existe nenhuma intenção de sair do UNIVEST [...] não se tem comentado nada em virtude dos custos serem bem altos não, se tem adiantado nada ainda.

Provavelmente a UNIVEST deverá continuar, para fazer a unificação da data de uma prova seletiva geral, mas não está fechada a possibilidade de outras provas dentro do processo seletivo, individualmente.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela universidade a partir de 1997 os projetos de expansão dos cursos de graduação, estabelecidos em 1996, são suspensos, e a universidade busca adequar seus cursos ao mercado consumidor. Se por um lado nesse período não há grande aumento no número de vagas oferecidas pela universidade em seus cursos de graduação<sup>86</sup>, por outro há sensíveis transformações na disposição dessas vagas.

---

<sup>86</sup> Em Universidade ALFA oferecia 4770 vagas anuais, passando a oferecer 4700 vagas anuais no ano 2000.



O que mudou foi a liberdade de você suprimir cursos que não têm sentido mais de ter porque mudou a área ou não eram absorvidos pelas empresas; isso ajudou muito; você suprime aqueles cursos que você quer.

A extinção dos cursos de engenharia industrial mecânica, tecnologia em técnicas digitais, ciências econômicas, estudos sociais - educação moral e cívica, formação de professores e geografia, ao longo do segundo período estudado, reduzem 870 vagas anuais na instituição, das 4770 que eram oferecidas para o primeiro vestibular de 1997.

Essas vagas são remanejadas, ao longo do segundo período estudado, por meio da criação de novos cursos<sup>87</sup> e alteração no número de vagas de cursos existentes<sup>88</sup>, resultando um total de 4700 vagas anuais oferecidas para o primeiro vestibular do ano 2000.

A universidade durante todo o período estudado detinha informações de que a maioria dos candidatos atraídos para o processo seletivo tinha por referência alunos ou ex-alunos da universidade. Tendo em vista o impacto da concorrência sobre a universidade, especialmente no segundo período estudado, a Universidade ALFA passa a investir no aluno como instrumento de Marketing, como afirmam os entrevistados.

Na ALFA, nas pesquisas, 70% dos alunos que vêm fazer vestibular, vêm por intermédio de alguém que está estudando lá. Então é investido muito no aluno porque ele traz outro aluno, muito mais do que televisão, rádio, jornal [...] Então a escola sempre investiu nisso, no aluno, tem tentado oferecer um serviço melhor possível para ele por esse motivo.

Nós trabalhamos nesse sentido de atender bem a clientela, desde o sanitário até o serviço de secretaria, a biblioteca [...] A gente discute com o pessoal que faz o transporte de alunos de São Paulo para cá, os ônibus... então a gente procura auxiliar o aluno nesse sentido.

A universidade dá continuidade ao projeto RUMOS, iniciado no período anterior pelo qual o aluno tem oportunidade de conhecer a Universidade ALFA e os cursos oferecidos.

A política de preços da instituição também permanece inalterada em relação ao período anterior, de forma que a universidade continua oferecendo preços mais baixos do que os cobrados pelas grandes universidades da capital: “o preço que a universidade cobra é mais baixo que o da capital. Então isso aí é também um atrativo importante”.

---

<sup>87</sup> Entre 1997 e 2000 são criados os seguintes cursos: ciências aeronáuticas (40), artes plásticas (80), decoração (80), odontologia (40), turismo (80) e licenciatura em computação (80).

<sup>88</sup> No período de 1997 a 2000 ocorreram as seguintes alterações nos cursos oferecidos: direito, aumento de 100 vagas anuais; arquitetura, redução de 20 vagas anuais; Ciências biológicas redução de 60 vagas anuais; engenharia ambiental redução de 60 vagas anuais; história, aumento de 60 vagas anuais; letras, aumento de 100 vagas anuais, matemática aumento de 100 vagas anuais; pedagogia, aumento de 20 vagas anuais; psicologia, aumento de 20 vagas anais.

#### **4.4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.**

Esta seção dedica-se a verificar o poder explicativo dos esquemas interpretativos como fator norteador do posicionamento estratégico adotado pela Universidade ALFA em cada um dos períodos estudados.

##### **4.4.5.1 Período de 1990 a 1996.**

Toda a política do Governo Federal do início da década de 90 está voltada para o combate à inflação. Diversos planos econômicos sucedem-se, gerando períodos de estabilidade e de instabilidade econômica. O avanço da inflação exige manobras de reajustes de preços constantes, para assegurar a viabilidade econômica dos empreendimentos. Esse conturbado panorama econômico do País, na primeira metade da década de 90, exige seguidas intervenções destinadas a negociar o reajuste das mensalidades com os alunos e reposições salariais dos professores e funcionários, para assegurar a estabilidade do caixa da instituição.

Nessa fase apesar do conturbado panorama econômico, o ensino superior passa por uma fase de tranqüilidade, devido à política governamental de restringir a criação de novas instituições de ensino superior, exceto a criação de universidades, sendo esta considerada a forma de organização mais adequada para o oferecimento de cursos de nível superior.

A pouca concorrência e a ausência de um controle continuado sobre as Instituições de ensino superior, assegura às universidades uma posição estável, uma vez que o diploma de graduação era visto como porta para o mercado de trabalho, independentemente da qualidade do curso que lhe deu origem.

Esse ambiente favorável abre espaço para o crescimento das universidades particulares, especialmente para aquelas criadas a partir de 1985, com duvidosos efeitos sobre a qualidade do ensino.

De 90 a 94 foi um período muito difícil para a educação nacional, porque as escolas particulares, elas cresceram demais, abriram muitas escolas novas e principalmente nesse período, houve um grande aumento no número de vagas, porém a qualidade não foi a que deveria ser.

Tendo em mente essas considerações iniciais o Quadro 23 orienta as análises apresentadas na seqüência.

**Quadro 23 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA – período de 1990 a 1996.**

Valores e crenças que compõe o Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos/serviços	Estratégias de Mercado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação financeira;</li> <li>• Paternalismo;</li> <li>• Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</li> <li>• Apego à comunidade local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação de mensalidades e salários;</li> <li>• Construção de salas de aula e de laboratórios para a implantação dos novos cursos;</li> <li>• Aquisição de equipamentos, em geral de informática;</li> <li>• Professores horistas e com experiência profissional;</li> <li>• Início do programa de qualificação docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento gradativo do número de cursos e vagas;</li> <li>• Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto e lato sensu</i>;</li> <li>• Grande número de projetos de apoio a comunidade;</li> <li>• Duas áreas de pesquisa em fase de estruturação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preços mais baixos do que os da maioria das universidades da Capital;</li> <li>• Baixo investimento em Marketing: Valorização do Marketing “boca a boca”</li> <li>• Projetos de crescimento inclusive com a criação de campi fora de sede (não concretizado).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A Universidade ALFA nesse período é uma universidade em implantação, que vai gradativamente definindo seu tamanho e suas áreas de atuação; para tanto direciona seus recursos à ampliação dos seus campus universitários e à completa implantação de seus novos cursos, não havendo por parte da reitoria preocupação em ampliar o acervo da biblioteca e na atualização dos laboratórios dos cursos já em funcionamento.

Essa forma de atuação mostra-se coerente com o esquema interpretativo descrito para esse período, quando a busca do retorno sobre o investimento, expressa no valor **preocupação financeira**, faz com que os recursos da universidade sejam direcionados à criação da estrutura necessária para abrigar o crescimento gradativo do número de alunos da universidade.

Para dar continuidade a esse processo de expansão, a Universidade ALFA centraliza suas atividades no ensino, enfatizando a **formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho**.

Tendo em vista essa filosofia, as atividades de pesquisa são relegadas a segundo plano, devido ao grande investimento necessário para sua realização, à falta de investimentos governamentais nessa área, destinada às universidades particulares, e à incerteza do retorno financeiro para sua realização.

Novamente aqui a **preocupação financeira** atua como fator determinante da estratégia adotada pela universidade, uma vez que nenhum dos membros do nível estratégico nega a importância das atividades de pesquisa; entretanto de forma quase unânime ressaltam a inviabilidade de financiar esse tipo de atividade com os recursos provenientes das mensalidades dos alunos: “(...) gerar conhecimento (pesquisa) é uma coisa muito importante para a empresa, para a escola; como fazer isso é o grande problema, como financiar isso?, A pesquisa é um negócio muito caro”.

Em termo de investimento, os cursos da área tecnológica recebem tratamento especial, como a aquisição de modernos equipamentos, principalmente para a área de informática. É nessa área também, mais especificamente em computação gráfica, que a universidade mantém seu principal núcleo de pesquisa. As atividades nessa área trazem algum retorno financeiro, decorrente da prestação de trabalhos especialmente de consultoria.

A ênfase atribuída à informática, mesmo antes da universidade ter um número significativo de alunos em cursos ligados área tecnológica, vai contra as necessidades econômicas da universidade, pensamento tão presente no valor **preocupação financeira**; entretanto a estratégia adotada pela instituição para a área de informática justifica-se pela presença de um dos membros da mantenedora como responsável pela área no período de 1990 a 1994, ressaltando a importância do **paternalismo** como fator orientador das ações estratégicas da universidade.

Nessa época [1990 a 1994] eu estava no curso de computação. Estava fazendo um trabalho de computação gráfica, um trabalho para a rede globo. Esses trabalhos nós fizemos, fizemos uma série de trabalhos para Salvador, recuperação do centro histórico de Salvador, fizemos a informatização de museus, milhões de coisas.

A área de arqueologia nessa fase também recebe investimentos direcionados à atividade de pesquisa, apesar de não trazer retorno financeiro para a instituição, contrariando a **preocupação financeira**, principal valor orientador das ações estratégicas nesse período. Esse investimento justifica-se pela influência da coordenadora da área. Como fator complementar, as atividades desenvolvidas em arqueologia destinam-se a preservar o patrimônio histórico de Mogi das Cruzes, o que aumenta o seu apelo com relação à alta administração, por mostrar-se coerente com o valor **apego à comunidade local**.

[...] eu tenho aqui não a maior autoridade, mas a segunda maior autoridade do Estado em arqueologia. E ela faz pesquisa em nossa serra aqui. É uma linha de pesquisa extremamente

interessante, porque nós estamos mantendo esse parque municipal para preservar a única mata atlântica na grande São Paulo. A prefeitura não tem capacidade nem dinheiro para manter. Então nós estamos mantendo com nossa equipe de biólogos [...] temos um treinamento na serra de Itapetí. Nós gastamos [...] com esse projeto [...] uma média de oitenta mil reais por mês. Então veja, a linha de pesquisa é válida? Para nós, de Mogi, é o nosso pulmão, se acabar a serra acabou o ar aqui de Mogi.

É ter alguém especializado dentro da instituição, porque arqueologia nasceu porque nós começamos a fazer o monitoramento da serra do Itapetí. Com isso começaram a aparecer sítios arqueológicos e daqui com aquela pessoa lá começou a desenvolver e hoje nós temos um museu com um volume grande de materiais coletados nesse período todo e a cada ano tem aumentado.

Como a universidade centraliza suas atividades no ensino, poucas são as atividades dos professores que não estejam diretamente ligadas à sala de aula; assim coerentemente com a **preocupação financeira**, a maioria dos docentes são contratados como horistas; sendo que os docentes contratados por meio de regime diferente, em geral estavam vinculados às atividades administrativas. A seleção de novos professores considera, ao lado de critérios subjetivos, a experiência profissional como um dos fatores coerentemente com a intenção expressa pelo nível estratégico de **formar profissionais para o mercado de trabalho**.

Com o objetivo de desenvolver a universidade que, no início dos anos 90, estava em processo de reconhecimento, a partir de 1992 a Universidade ALFA inicia os projetos para a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porém a implantação de cursos de mestrado e doutorado mostrava-se extremamente complicada, devido ao grande número de exigências feitas pela CAPES para o credenciamento. Tendo em vista essas dificuldades burocráticas a Universidade ALFA procura viabilizar seu projeto por meio de convênio com outras universidades particulares.

[...] tomando-se em conta os seis anos de existência pelo reconhecimento, a mesma (Universidade ALFA) já está sendo objeto de avaliação. Para o desenvolvimento da universidade na próxima semana será protocolado o pedido de implantação da pós-graduação em mestrado e doutorado, através de consórcio com outras universidades (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 15 de fevereiro de 1992, p. 02).

Foi marcada reunião para acertar os detalhes do convênio de pós-graduação *stricto e lato sensu* com a Universidade de Guarulhos, Universidade Paulista, Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes e de Mogi das Cruzes (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão realizada em 16 de junho de 1992, p. 05).

A criação desses cursos ajudaria o desenvolvimento das atividades de pesquisa da instituição: “O reitor informou as dificuldades de ordem principalmente financeira para a realização de pesquisas; mas, em todo caso, na elaboração de teses de pós-graduação haverá

grande oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas” (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 16 de junho de 1992, p. 04).

A proposta de criação desses cursos em conjunto com outras universidades particulares previa a criação de um sistema de controle paralelo, que daria validade aos títulos expedidos pelas instituições participantes, independentemente do credenciamento pela CAPES.

A escola particular ela tem um dilema muito grande. Você bem sabe, você conhece um negócio chamado CAPES. Você não consegue capacitar em uma escola particular um curso de pós-graduação *stricto sensu*. [...] Então o que nós fizemos já ha uns 10 anos? Nós estamos fazendo cursos de mestrado e agora doutorado internos, dentro das escolas particulares, não são reconhecidos pela CAPES, não são porque não passam no critério dela nunca, mas nós das escolas particulares reconhecemos esses cursos como válidos para dar aula dentro de nossas escolas.

Quanto aos cursos de pós-graduação lembrou que é grande o número de professores inscritos nos diversos cursos e que em breve serão implantados os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, aprovados na última reunião da ANUP, para serem realizados através de consórcio de cinco universidades (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão realizada em 13 de dezembro de 1992).

[...] na 59ª reunião do CRBU [...] foram discutidos entre outros assuntos a organização dos cursos de pós-graduação em nível nacional com participação das universidades interessadas. Por outro lado, segundo adiantou, cresce o número de inscritos e de cursos deste nível nessas universidades decorrentes da política de qualificação docente (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão realizada em 08 de junho de 1995, p. 01).

A criação desse programa de pós-graduação *stricto sensu*, paralelo à CAPES, possibilitaria que a universidade abrisse cursos de mestrado e doutorado destinados a qualificação do seu corpo docente.

Com a intensificação dos debates relativos às alterações na educação superior, que foram implantadas a partir da segunda metade da década de 90, o projeto inicial foi abandonado. A Universidade ALFA cria um curso de mestrado na área de educação, o qual vem tentando credenciar junto à CAPES desde 1997.

Na mesma linha insere-se a origem do programa de qualificação docente da Universidade ALFA, que surge no contexto de uma resposta ampla por parte das instituições de ensino particular, com relação às críticas lhes eram endereçadas nesse primeiro período, coerentemente com o valor **paternalismo**, derivado do envolvimento de membros da alta administração na política nacional do ensino superior.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* surgem como uma opção viável economicamente, que atende às necessidades de qualificação do corpo docente da instituição

por meio de programas da própria casa, ressaltando a importância atribuída à **preocupação financeira**.

Esses três projetos interrelacionados são fruto da inserção dos membros da universidade no cenário político, defendendo os interesses das universidades particulares de forma que o valor **paternalismo**, presente no esquema interpretativo, orienta essas ações, no sentido de promover as propostas e reforçar o poder, tanto da instituição como de influência política dos seus membros.

Apesar da intenção da Universidade ALFA de centrar suas atividades no ensino, a universidade nesse período manteve um número significativo de projetos ligados à comunidade, a maioria deles em Mogi das Cruzes, que não trazem retorno financeiro para a instituição; essa decisão justifica-se pelo **apego à comunidade local** que, nesse caso se sobrepõe a considerações de ordem financeira, com o intuito de beneficiar a cidade de origem dos membros do nível estratégico.

Outro fator também deve ser considerado para justificar a manutenção de projetos comunitários: a participação dos alunos na realização dessas atividades contribui para sua formação profissional, ressaltando a importância atribuída à **formação de profissionais para o mercado de trabalho**. Esses projetos contribuem também para que a comunidade de Mogi das Cruzes conheça a Universidade ALFA, auxiliando no marketing da instituição.

O pequeno número de grandes instituições de ensino presentes na região da grande São Paulo garantia às universidades o alunado necessário sem exigir grandes esforços de marketing.

A Universidade ALFA, apesar de estar situada na grande São Paulo, é uma universidade do Interior, situada em uma região com poder aquisitivo menor que o da capital. Atenta a essa situação, a Universidade ALFA adota uma política de preços compatível com seu público alvo, a população de classe média. O preço acessível e a facilidade de acesso por meio de uma linha de trem universitário traz os alunos da região leste de São Paulo para a universidade.

Nessa época ainda cidades da região que não dispunham de grandes instituições de ensino superior enviavam seus alunos a Mogi das Cruzes. Devido a essa conjugação de fatores, a Universidade ALFA não tinha dificuldades para atrair candidatos para o seu concurso vestibular, especialmente no início dos anos 90. Esse ambiente favorável incentiva a

universidade a crescer, aumentando seu número de alunos e conseqüentemente sua capacidade de investimento, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

As indefinições trazidas pelos primeiros debates sobre a nova legislação levam a Universidade ALFA a pleitear a criação de outros campi, em cidades próximas e mesmo a solicitar a criação de cursos em São Paulo, vinculados à mesma mantenedora, com o objetivo de aproximar a universidade das cidades de origem de boa parte do seu alunado.

Essa intenção justifica-se, porque a Universidade ALFA sente o avanço de outras instituições de ensino que, aproveitando-se do ambiente favorável para ampliar seu número de cursos e vagas, ou aproveitando-se da política do Governo Federal para transformarem-se em universidades, aumentam a concorrência pelo alunado. Com isso a Universidade ALFA busca estar mais próxima do seu público alvo, para garantir sua competitividade, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

#### *4.4.5.2 Período de 1997 a 2000:*

O ambiente da educação superior altera-se significativamente na segunda metade da década de 90 por meio da conjugação de dois fatores. O primeiro altera o espaço de concorrência devido a estes fatores: avanço da concorrência em virtude da ampliação do número de vagas oferecidas pelas universidades tradicionais; criação de novas universidades na primeira metade da década e a criação de novas instituições de ensino superior, na forma de faculdades isoladas, faculdades integradas e centros universitários, frutos da nova política educacional para o ensino superior.

A segunda cria um conjunto de exigências para o credenciamento dos cursos e credenciamento das instituições de ensino superior, que passam a ser dependentes da análise de critérios formais preestabelecidos para a aferição da qualidade, tanto dos cursos como da instituição de ensino superior, como um todo.

A alta administração da Universidade ALFA vai gradativamente tomando consciência do novo ambiente, que altera o conjunto de crença e valores compartilhados pelo nível estratégico e exigem a definição de ações estratégicas.

Com base nessas considerações iniciais, o Quadro 24 orienta as análises apresentadas na seqüência.



**Quadro 24 : Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA– período de 1997 a 2000.**

Valores e crenças que compõe o Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos/serviços	Estratégias de Mercado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação financeira;</li> <li>• Paternalismo;</li> <li>• Apego à comunidade local;</li> <li>• Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</li> <li>• Adequação as exigências legais;</li> <li>• Qualidade do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamento do BNDES – Grandes investimentos principalmente em odontologia.</li> <li>• Investimentos na ampliação do acervo e informatização da biblioteca.</li> <li>• Contratação de professores titulados e em regime de tempo parcial e integral</li> <li>• Estruturação de um programa de qualificação docente;</li> <li>• Adoção da postura de Instituição de Ensino com fins lucrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação dos cursos de graduação;</li> <li>• Oferta de cursos seqüenciais;</li> <li>• Projetos para a criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> à distância.</li> <li>• Criação e estruturação de núcleos de pesquisa – prestação de serviços para empresas;</li> <li>• Reestruturação da pós-graduação;</li> <li>• Ampliação dos projetos de apoio a comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestibular de verão conjunto com outras universidades – UNIVEST.</li> <li>• Criação da prova eletrônica ao lado da prova tradicional (Vestibular de inverno);</li> <li>• Aumento dos investimentos em Marketing</li> <li>• Adequação dos cursos e vagas à procura;</li> <li>• Preços mais baixos que os da maioria das universidades da capital.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A nova legislação educacional estabelece que o corpo docente das universidades deve ser composto por 1/3 de professores mestres e/ou doutores e 1/3 do corpo docente deve ser contratado em regime de tempo integral. Essa novidade é vista com algumas ressalvas pelo nível estratégico. Quanto à titulação, a alta administração ressalta a importância de ter na universidade professores com mestrado ou doutorado; entretanto critica a pouca importância atribuída à experiência profissional do docente, coerentemente com o **valor formação de profissionais para o mercado**.

A exigência relativa à titulação eu acho muito importante, com aquelas ressalvas que eu disse, está imperfeito. Toda a vez que você usa uma lei ao pé da letra, ela tem seus desvios. Então, é importante que a gente considere a experiência [profissional] anterior como também muito importante.

Nós tínhamos, de 90 a 94, aqueles bons professores nossos, nós até deixávamos sem muito título. Porque eu entendo e meus sócios também que o notório saber já é título.

[...] com as exigências do MEC mais o provão nós fomos obrigados a mudar nosso corpo docente, contratar pessoas com maior titulação, mas em alguns casos nós fomos prejudicados, até porque os juizes de direito hoje segundo as normas do MEC são considerados professores graduados, na realidade a experiência que eles tem do processo é muito grande e nós acabamos diminuindo a contratação de juizes por causa dessa situação, sendo que um pós-graduado pode ter excelente condição, mas dificilmente vai ter a mesma experiência na parte processual que um juiz tem.

Quanto ao regime de trabalho, a crítica da alta administração ressalta o alto custo e a dificuldade de uma universidade, com suas atividades concentradas no período noturno, aproveitar bem o tempo em que o docente fica à disposição da instituição, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

[...] nós não podemos adaptar-nos a manter, como o Estado faz, um professor de tempo integral, porque ele recebe 3000; o nosso vai dar muito menos aulas e ganhar muito mais do que isso; nós não podemos passar o valor de hora aula para tempo integral, pagando o que pagamos no outro.

As estratégias adotadas pela Universidade ALFA para fazer frente a esses novos desafios relativos ao corpo docente mostram-se coerentes com os valores descritos no esquema interpretativo. Para aumentar o número de docentes com mestrado ou doutorado, a Universidade ALFA alterou seu critério de contratação de professores, elegendo a titulação como requisito fundamental para a seleção de um novo docente. Essa medida mostra-se coerente com o valor **preocupação financeira e qualidade do ensino**, pois permite alterar de forma mais rápida a composição do corpo docente, melhorando o nível dos professores da instituição e ao mesmo tempo reduz a necessidade de formar professores, como ressalta um dos entrevistados: “ [...] fica muito mais fácil contratarmos um professor com titulação do que formarmos uma pessoa”.

O programa de qualificação docente já existente no período anterior foi estruturado com o objetivo de melhorar o aproveitamento dos recursos destinados para essa área, uma vez que a universidade, nesse período, enfrenta um aumento considerável de suas despesas sem contrapartida em suas receitas, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

A adaptação do regime de trabalho do corpo docente às novas exigências é feita gradativamente durante o segundo período estudado, direcionada pelo valor **obediência à legislação**, uma vez que, excetuada a participação nas áreas administrativas e a realização de projetos específicos, a instituição não encontrou ainda uma maneira de utilizar produtivamente o tempo desse professor de período integral, sendo a contratação de docente nessa modalidade apenas uma forma de atender às exigências legais.

A contratação de docente em tempo integral é também dificultada pelo alto custo que representa para a instituição, pois um professor de tempo integral em uma universidade particular tem um salário muito superior àquele pago por uma universidade pública. Assim até que essa equação, custo-utilização do tempo do docente, possa ser resolvida

satisfatoriamente, a instituição coerentemente com o valor **preocupação financeira**, irá retardar ao máximo a contratação de profissionais em tempo integral nos parâmetros exigidos em lei.

Então essa definição do Estado não é uma definição boa para as particulares no Estado se o sujeito fica 40 horas ele vai ficar pesquisando para o estado dentro da casa dele, se nós formos pegar os números para pagar professor de tempo integral para pagar 40 horas não tem condições de agüentar.

Toda essa transformação do perfil do corpo docente da instituição é acompanhada pela estruturação de um programa de avaliação dos professores realizado por meio dos alunos, em atendimento à nova determinação do plano de carreira. Essa decisão estratégica mostra-se coerente com a busca da **qualidade de ensino** expressa no esquema interpretativo vigente.

Nós fizemos [avaliações do corpo docente] três vezes, em 80, 84 e 85; nós fizemos uma avaliação externa porque nós passamos por um processo universitário. De 85 até agora, o ano passado não fizemos nada [e no ano passado?] fizemos e foi muito bom. Foi uma grande falha nossa não termos feito isso antes.

A nova política educacional brasileira abre a oportunidade para que as instituições de ensino superior particulares exponham sua natureza de organizações com fins lucrativos.

A Universidade ALFA aproveita essa abertura legal para declarar sua natureza, apesar do aumento da carga tributária decorrente dessa opção. Essa estratégia facilita o relacionamento entre os seus sócios, pois lhes assegura a possibilidade de distribuir lucros e de oferecer serviços para o setor empresarial coerentemente com a **preocupação financeira**:

Então quando mudou a lei nós tínhamos muito mais as características de uma empresa do que de uma instituição sem fins lucrativos como é a Católica, a PUC, etc. [...] e a legislação coloca uma série de empecilhos para ser sem finalidade lucrativa. [...]

[...] A legislação falava claro. Uma mantenedora não pode receber nada a título de pró-labore, salário, qualquer coisa. Não pode ganhar nada como sócio, como diretoria, mas se você, por exemplo, vai ser professor, você pode. Você não pode ganhar nada por ser sócio, da diretoria [...] não pode receber salário. Mas agora com finalidade lucrativa não tem problema. Mas até então tinha essa discussão: pode, não pode.

[No início dos anos 90] as escolas eram sem finalidade lucrativa. Você fazendo alguma coisa o IR queria cobrar e para ele cobrar alguma coisa você teria ou que cancelar a instituição que só podia ser sem finalidade lucrativa, então não podia ter alguma coisa com incidência de IR. Então para fazer alguma coisa para empresa você teria que fazer gratuito [...] agora a nossa escola é com finalidade lucrativa e estamos fazendo serviço para fora, tem um laboratório grande que faz serviços para a Scania tem um laboratório grande de medidas que foi agora autorizado, credenciado pelo IMETRO. Agora vou fazer serviço para fora e vou pagar imposto de renda ante eu não podia fazer isso.

As restrições a autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino superior acabam dando lugar a mecanismos de controle sobre as atividades realizadas pelas instituições de ensino superior. Assim, para adaptar-se à extinção dos currículos mínimos, a Universidade ALFA vem aprimorando o projeto pedagógico de seus cursos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e preparar profissionais para o mercado de trabalho.

Nós estamos interessados agora em consolidar. Inclusive agora nossos coordenadores e diretores estão reunidos em um hotel fazenda aqui perto para estudar o projeto pedagógico, planejamento do ano 2000 e consolidação da universidade, principalmente do projeto pedagógico.

Mudou tudo, até o projeto pedagógico tem que ser específico para a universidade. Nós estamos refazendo todo o projeto pedagógico, não só da universidade em si, como de cada curso e a ênfase dada é na evolução do mercado de trabalho. Nossa área é extremamente dinâmica, está adaptando tudo aos novos tempos. Isso é importantíssimo.

A instituição não obteve bons resultados no provão. Esse fraco desempenho é atribuído a dois fatores: a dissonância entre o currículo da instituição, que atendia às exigências do currículo mínimo e os conteúdos exigidos no provão e a dificuldade de formar um aluno em iguais condições às das melhores universidades públicas, uma vez que a preparação anterior dos alunos das públicas mostra-se extremamente superior.

Para solucionar o problema, a instituição coerentemente com o valor **adequação às exigências legais**, elabora novos currículos a partir dos conteúdos estabelecidos pelo provão. A instituição passa a exigir também que esses conteúdos sejam ministrados de forma sistêmica, dando oportunidade para que o aluno perceba a articulação dos assuntos da forma como o provão exige, buscando assim melhorar a **qualidade do ensino** oferecido pela instituição.

[Quanto ao provão] fez-se um esforço junto aos professores, várias reuniões com professores, mostrando como era a metodologia e o modelo do provão, tentando modificar os cursos via coordenadores e professores [...] o aluno tem o ensino fragmentado, em disciplinas e semestres, etc. Quando chega o provão é pedido alguma coisa para ele em que esse conhecimento está todo somado [...] nesse aspecto o provão está sendo ótimo para o ensino, porque ele está obrigando a pensar na seqüência.

Com relação ao provão foi montada uma comissão e eles vêm acompanhando isso assim, vêm fazendo simulado com os alunos. Em alguns cursos os coordenadores mudaram um pouquinho, mudaram o conteúdo.

[Para o provão] você tem duas saídas ou você dá cursos isolados, em que nós não concordamos. Para fazer a prova ou você inclui na estrutura curricular uma forma de o aluno conhecer tudo aquilo, então nós estamos partindo muito para o estudo estruturado, então a casos em que o aluno no final do curso é obrigado a analisar todos os aspectos anteriores com isso ele se recorda das normas e o aluno vai melhorar.

Os novos controles criados pelo Governo Federal, na opinião dos entrevistados necessitam ainda de ajuste na sua forma de aplicação; entretanto, de maneira geral, chamaram atenção para aspectos que no período anterior não eram prioritários.

O provão é criticado pelo nível estratégico, principalmente por não considerar o conhecimento anterior do aluno e pelo seu critério de escalonamento das instituições de ensino superior. As comissões de especialistas são criticadas pela falta de homogeneidade nos critérios utilizados.

Em primeiro lugar, as comissões [de especialistas] que têm vindo, que vêm do Brasil inteiro, a grande queixa de todo o mundo é a heterogeneidade; quer dizer, não existe um critério único, nem existe uma uniformidade de conceitos. Cada comissão interpreta ao seu modo a maneira como vai fazer a análise e o grau de exigência de uma comissão é completamente diferente da outra [...]

[...] O provão tem um grande defeito, também, que ele obedece a uma curva de Gauss, se todo o mundo melhora 100% vai continuar havendo a mesma divisão A, B, C, D e E, porque o desvio não haverá. Então tem que ser feita uma alteração nessa curva.

Apesar dessas críticas, na opinião dos entrevistados, a criação de um processo de avaliação mexeu com as instituições de ensino superior.

Mas eu acho que o provão foi bom. Ele deu uma chacoalhada em toda a estrutura universitária do país. Ele é ruim da forma como é feito.

Eu achava que era tudo muito parado [no início dos anos 90], um pouco sem objetivos. Sem ter essas exigências [trazidas pela nova legislação] acabava-se acomodando, era tudo muito acomodado, dependia de iniciativas pessoais. Agora essa acabou mexendo com todo mundo. Uma coisa muito maior.

O projeto de crescimento elaborado em 1995 para ser executado até 2001 é deixado de lado devido às alterações significativas no ambiente. Primeiro porque devido aos novos controles governamentais sobre os cursos superiores, a estrutura da universidade, adequada à realidade anterior do ensino superior, passa a exigir cuidados especiais, em coerência com os valores **qualidade do ensino e adequação às exigências legais**.

Vinha-se pensando tempos atrás em atingir 20.000 alunos [...] nesse momento tínhamos 9.000, 10.000 alunos e foi feito um plano de expansão de curso para chegar a 15.000, daí chegou a 12.000, 13.000 e parou justamente para botar a casa em ordem. Com toda essa nova realidade de professores, de laboratórios, porque na verdade tinha uma estrutura para aquele número de alunos, mas como as exigências da nova legislação eram muito maiores já não tinha essa estrutura toda. Com a nova legislação a estrutura que se tinha não era suficiente nem para 10.000, quanto mais para 15.000 ou mesmo 13.000.

A biblioteca é o exemplo mais claro desse intuito de atualização, uma vez que nesse segundo período seu acervo foi ampliado significativamente, novos equipamentos de apoio ao usuário foram introduzidos, e o espaço físico a ela destinado foi ampliado significativamente.

Apesar dessa consciência do nível estratégico de que era necessário investir na estrutura existente, um novo curso é criado, consumindo volume significativo de recursos da instituição.

A decisão de implantar o curso de odontologia, mesmo em momento delicado no qual a instituição tem ampliado sensivelmente seus custos, deve ser atribuída ao **paternalismo**, presente no esquema interpretativo. A grande luta travada para a criação desse curso no período anterior, combinada com a visão tradicional de universidade, onde cursos como medicina e odontologia eram essenciais para a caracterização dessa modalidade de instituição de ensino superior e o incentivo de membros do nível estratégico suplantam as considerações de ordem financeira.

É que essa área da saúde foi uma das grandes bolas foras que a ALFA deu. E já era uma coisa planejada, um planejamento antigo, é que dormiu um pouco de botina e atrasou, agora esse enxugamento tem dois anos [...]. E a área de odonto, área da saúde, já tinha uma previsão [...] o pessoal deu uma cochilada e acabou atrasando; por isso acabou fazendo agora, era um plano. Também acho que não foi apropriado esse investimento. Não foi agora, há algum tempo quando a situação econômica era um pouco diferente. Três anos atrás quando começa o curso. Mas mesmo a três anos atrás, eu, na reunião de diretoria, eu achava que a gente estava em um caminho. Tinha um caminho, só que aquele caminho era o certo, investir na área tecnológica, a ALFA tem essa característica [...] [Então talvez tenha sido influência de alguém da mantenedora?] Tem um sócio que é médico [...] foi a pessoa que mais falou isso e os outros concordaram. Tinha que pelo menos quatro concordar com ele. Todos eles da diretoria são da velha guarda e têm essa imagem de que a faculdade tem que ter, medicina, área da saúde é a imagem que eles têm.

A nova ênfase dada pela instituição à **qualidade do ensino**, somada aos problemas ocorridos no período anterior direcionam as obras do novo complexo construído para abrigar o curso de odontologia, que é aparelhado com os mais modernos equipamentos, utilizando para tanto recursos provenientes da instituição e de um financiamento obtido junto ao BNDES.

[...] nós acreditamos que a era das improvisações terminou. Então quando nós fomos fazer o prédio [de odontologia] ele foi estudado exaustivamente para ser um prédio moderno, daqui a 30, 40 anos [...] Então essa é a filosofia de trabalho. Então vamos fazer a coisa uma vez [...] vamos fazer uma coisa bem feita, sem luxo, prática e que seja, vamos dizer assim, que seja definitiva e tenha condições de dar um curso de qualidade.

Superada a fase de grandes investimentos para a implantação do curso de odontologia, a Universidade ALFA, a partir de 1999, direciona seus recursos para ajustar seu corpo docente às novas exigências legais, como se verificou e para aprimorar laboratórios e demais estruturas de apoio ao ensino, coerentemente com o valor **qualidade do ensino**.

Nós tivemos um novo conceito até no investimento. O nosso conceito antigo era de uma escola boa, mas veio o provão, e por critérios errados ou não, mostrou que nós podemos ser uma escola boa, mas temos de caminhar muito. Então nós estamos, agora, caminhando forte para chegarmos aonde a gente quer [...] a escola estava como o nosso hino “deitada eternamente em berço esplêndido”. Nós estamos caminhando em todos os rumos e isto para mim é fantástico. Está sendo fantástico, porque são recursos novos, são limites novos, são coisas novas que nós temos de perseguir.

O aumento da concorrência é visto pelos integrantes do nível estratégico como ameaça à sobrevivência da universidade que exige a realização de ações estratégicas.

A concorrência hoje é mais desleal. Tem universidade dando desconto, se você estuda não sei onde e mudar para a minha eu dou desconto de cinquenta por cento, sessenta por cento, o que você já pagou lá eu desconto aqui; não precisa pagar nada começa a partir de hoje.

Devido ao crescimento do ensino superior o número de alunos que procuram a universidade vai sendo reduzido. Esse problema é percebido pela Universidade ALFA na segunda metade da década de 90 e atinge seu ponto máximo no vestibular de inverno de 1997, sendo a instituição obrigada a realizar um segundo processo seletivo de inverno. A solução encontrada pela universidade foi a formação em conjunto com outras universidades de processo seletivo denominado UNIVEST. Essa solução mostra-se coerente com o esquema interpretativo do nível estratégico e encontra respaldo no valor **preocupação financeira**, uma vez que a união com outras universidades particulares atendia aos interesses de pacificar a acirrada concorrência entre elas, reunindo forças em direção a um objetivo comum.

O valor **paternalismo**, também influencia nessa decisão uma vez que a participação efetiva de um dos membros do nível estratégico na ANUP facilita o contato com as outras universidades. Com essa solução aumenta significativamente o marketing direcionado a promover o processo seletivo de verão, sem necessidade de ampliar na mesma proporção os recursos destinados à propaganda.

[...] como existiam muitas universidades e estava havendo um problema que chega nessa época de vestibular e todo mundo vai fazer o seu vestibular, e estava havendo muita colisão de datas do vestibular e muitas universidades congêneres estavam, praticamente competindo umas com

as outras. Então nós achamos que poderíamos unir nossos esforços... com isso, a gente barateava o custo, e aumentava a possibilidade de ingressar na universidade e diminuíamos o nosso custo também, porque nós diminuiríamos os custos de propaganda, diminuiríamos o custo de feitura de provas, de qualidade das provas, de banca examinadora etc.

Aproveitando-se da abertura dada pela nova legislação que acaba com a obrigatoriedade do concurso vestibular, a Universidade ALFA paralelamente ao UNIVEST mantém seu processo seletivo de inverno realizado isoladamente, utilizando-se de uma nova modalidade de prova, chamada prova eletrônica. Essa nova modalidade de processo seletivo teve como precursor um dos membros do nível estratégico, que desenvolveu e defendeu a idéia, ressaltando a relevância do valor **paternalismo**.

Eu tive a idéia de fazer essa prova eletrônica. Eu comprei aquele encarte de vestibular que vem na folha, fique encantado com as questões, o som, os textos, é muito bem feito. E tive a idéia de fazer a prova eletrônica porque a ALFA tem laboratórios, acho que 700 micros [...] E tive a idéia de fazer a prova que o computador montasse, cada aluno vai fazer a prova individual, daí você pode ter a prova em vários dias, não precisa ser um dia só.

A decisão mostrou-se conveniente para atender às necessidades da Universidade ALFA, uma vez que a sua implantação foi facilitada pelo desenvolvimento da universidade na área de informática ao longo de todo o período estudado. Mostrou-se uma solução criativa e barata, pois aproveita a estrutura de informática já instalada na instituição, para fazer frente às dificuldades de um ambiente altamente competitivo e permitiu que a Universidade ALFA aumentasse o número de candidatos para o seu processo seletivo, atendendo ao valor **preocupação financeira**, fator que justifica o entusiasmo dos membros da mantenedora com sua realização.

A prova eletrônica que nós fizemos foi um grande avanço, porque ela permite que o aluno escolha, que ele agende a hora e o dia em que ele vai fazer vestibular, ele concorre, ele tem lá uma série de alternativas, ele sabe a nota que ele tirou na hora e depois ele é classificado dentro do concurso geral, dentro das normas publicadas anteriormente. É um processo muito bom que nós estamos aperfeiçoando.

No final do período, entretanto, a permanência do UNIVEST está sendo repensada uma vez que a instituição gradativamente vai perdendo sua identidade, pois o maior volume da propaganda é direcionada para a promoção da prova, independentemente das instituições que estão por trás dela.



Eu falo pessoalmente não falo pelo grupo. A experiência do UNIVEST não foi legal para nós. Não foi porque nós estávamos junto só com escolas da capital, nós somos do interior. São Paulo tem gente para todos os lados. O interior tem poucas escolas. Eu pessoalmente não queria nunca perder essa característica do interior, mas é muito negativo ter outro vestibular, muito, porque demonstra um tipo de repescagem; mas foi a decisão de seis não de um, eu teria saído, mas eu não voto sozinho.

Ela [Universidade ALFA] entrou [no UNIVEST], mas nesse ponto não valeu a pena. Ela é conhecida na região, ela não tem essa... ficou muito mais marcado o UNIVEST do que as universidades que participam dele. Então para a ALFA não foi muito bom, ela não teve um número maior de candidatos por causa disso.

O oferecimento do total das vagas no UNIVEST deixa para o vestibular de inverno as vagas remanescente; mostra-se coerente com a **preocupação financeira**, pois a instituição procura obter o maior número de alunos em cada um dos processos seletivos, com o objetivo de completar ao máximo as vagas oferecidas.

Mas nas matrículas nós não fazíamos o total, nós oferecíamos o total [na UNIVEST] que são as vagas autorizadas e depois nós matriculamos menos e as matrículas não se alteram. Se nós tivéssemos utilizado as vagas hoje nós estaríamos com 20 mil alunos e continuamos com 10, 11 mil alunos [...] ela oferecia um determinado número até mesmo porque em nenhum desses anos nós tivemos candidatos a mais do que o número de vagas.

Nessa segunda fase, devido ao aumento das despesas e da necessidade de investimentos a serem realizados nos cursos da instituição, concluído o projeto de odontologia, a universidade não amplia sua estrutura física.

A Universidade ALFA está preocupada em ocupar da melhor forma possível os espaços disponíveis, atenta à **preocupação financeira**, que coordena esse período. O aumento da concorrência afeta significativamente alguns cursos da instituição, que têm sua procura extremamente reduzida, inviabilizando economicamente sua continuidade. Tendo em vista esse quadro, a Universidade ALFA altera significativamente o rol de cursos e a distribuição das vagas oferecidas pela instituição com a intenção de concentrar o alunado nos cursos com maior procura.

Tendo em vista o grande investimento realizado na área da saúde, o nível estratégico está buscando a melhor forma para aumentar o aproveitamento da nova estrutura implantada. Cogita-se da abertura de novos cursos nessa área; entretanto nenhuma ação foi realizada até o momento: “A idéia [...] é criar outros cursos na área da saúde que usem a mesma estrutura, que é a única forma de baratear uma estrutura [...] mas não temos ainda nada em vista, estamos estudando, apesar do investimento já estar feito.

A nova legislação cria uma nova modalidade de cursos de nível superior, os cursos seqüências e autoriza a realização do ensino a distância. Essas alterações legislativas são vistas pelos entrevistados como novas oportunidades de mercado.

Não só pela legislação mas pelas oportunidades. Nós não podemos ficar parados, temos que crescer. E há duas coisas importantíssimas, que ainda não tem tradição no Brasil, e que nós achamos que vão ser o futuro da educação, que é o ensino a distância e os seqüenciais.

Tendo em vista essa visão do nível estratégico a Universidade ALFA lança em 1999 cursos seqüenciais; no entanto, pela falta de alunos, não são iniciados. Quanto à educação a distância, a universidade vem desenvolvendo projetos para oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*, nessa modalidade de ensino. Essa decisão estratégica mostra-se coerente com a **preocupação financeira**, pois procura assegurar que a universidade esteja presente nesse novo mercado, adiantando-se à concorrência, garantindo a ampliação do número de alunos da instituição sem necessidade de aumentar o espaço físico e a estrutura de ensino que a universidade possui.

A Universidade ALFA, até a primeira metade da década de 90, deveria realizar atividades de pesquisa; no entanto não havia nenhum controle por parte do governo quanto ao cumprimento dessa obrigação. A nova legislação altera esse quadro, ao estabelecer que as universidades devem manter pelo menos três linhas efetivas de pesquisa e investir 2% do seu orçamento nessa atividade, sob pena de serem recredenciadas na condição de centro universitário.

Tendo em vista essa exigência governamental a Universidade ALFA movida pelo valor **adequação às exigências legais**, estrutura seus quatro núcleos de pesquisa. Apesar dessa medida, poucos esforços são destinados para ampliar significativamente essa atividade, pois coerentemente com a **preocupação financeira**, os membros do nível estratégico vêem dificuldades para financiar a pesquisa apenas com recursos da instituição. A Universidade ALFA pensa em voltar-se para a pesquisa aplicada, nas áreas do curso de graduação da instituição, com o objetivo de que esses trabalhos revertam em favor da graduação.

Hoje isso está acontecendo porque você melhora o curso de graduação com as pesquisas Temos que procurar desenvolver pesquisas bem ligadas ao operacional porque pesquisa pura como desenvolvem algumas públicas porque isso precisa de muito dinheiro e nós não temos condições de fazer, nem vamos ter no futuro a não ser que a gente faça um convênio com uma instituição que queira dar alguma coisa o que dificilmente acontece. Então nós estamos fazendo

mais voltada para as áreas que nós temos dentro da instituição e mais para o que você pode fazer para a comunidade para ajudar [...]

[...] Então o que nós temos que fazer é alguma coisa voltada para o real porque quem é que paga essa pesquisa são as mensalidades; hoje você pensar em subir preço para fazer a pesquisa não tem condições, fica difícil já pensou você subir o preço para fazer novas pesquisas, subir 30% para aplicar em pesquisa.

Essa [estruturação das áreas de pesquisa], a princípio foi feita para atender à legislação educacional. Hoje ainda é feito porque não se encontrou uma solução. Então hoje ainda é feito para atender à legislação educacional, porque nós não encontramos uma solução ainda. Eu acho que não está muito longe. A universidade tem alguns projetos começando a funcionar e eu tenho a impressão de que se forem bem ajustados e bem coordenados vão abrir muito campo para a pós-graduação, para a pesquisa e extensão. Vamos ver se isso de fato se torna uma realidade.

Como atividade correlata, a pesquisa, a pós-graduação é reestruturada por meio da criação de uma diretoria de pesquisa e pós-graduação; entretanto a Universidade ALFA centraliza suas atividades na pós-graduação *lato sensu*, porque a *stricto sensu*, devido ao grande número de exigências impostas pela CAPES, apresenta um custo muito elevado: “[mestrado] só estamos fazendo um e é muito caro, só estamos fazendo um na área de educação e vamos tentar fazer dois agora profissionalizantes”. Assim coerentemente com a **preocupação financeira**, os grandes projetos para a pós-graduação *stricto sensu* são abandonados.

As atividades de pesquisa e pós-graduação são financiadas por meio de um parte do orçamento separada para essa finalidade; entretanto há dúvidas por parte dos membros do nível estratégico quanto à continuidade e desenvolvimento das atividades de pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* dentro da universidade sem que haja financiamentos por parte de outras entidades.

Nós temos uma parte de orçamento normal, de ano a ano, que prioriza as pesquisas, que prioriza a pós e que prioriza os cursos de graduação [...] Eu não tenho direito de tirar dinheiro da graduação para contentar a CAPES. Isso é injusto. O aluno de graduação tem que ter retorno em tecnologia para a graduação. É injusto se eu tiro isso deles para cumprir as belezas da CAPES.

Os projetos de apoio à comunidade, já existentes no período anterior, são mantidos apesar do aumento de custos sofrido pela instituição coerentemente com o valor **apego à comunidade local**. Além desses, a instituição dá início a outros projetos credenciando-se aos projetos Comunidade Solidária e ao Universidade Solidária. A participação da universidade nesses projetos justifica-se pelo valor **paternalismo**, pois um dos membros do nível estratégico se mostra altamente envolvido com as questões políticas.

[Projetos comunitários], estão ampliando, estão sempre ampliando. O ruim, o problema é que eles cada vez custam mais porque se vão ampliando vão ficando mais caros [...] não existe nenhuma verba extra-universidade, tudo a custa de nossos recursos. Nós fazemos isso porque achamos importante a universidade ter.

#### ***4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico – Análises Comparativas das Três Instituições de Ensino Superior.***

Essa seção dedica-se a comparar a forma como cada instituição analisada percebe o ambiente, a composição dos esquemas interpretativos do nível estratégico e o posicionamento estratégico adotado por elas, verificando as relações entre as categorias analíticas consideradas nesse estudo.

A condição de universidade aproxima, em alguns aspectos a Universidade ALFA e a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

O nível estratégico tanto da Universidade Presbiteriana Mackenzie como da Universidade ALFA, no processo de preencher de significados os eventos, objetos e situações com vistas a criar o ambiente (Smircich e Stubbart, 1995) avalia a primeira metade da década de 90 como um período de oportunidades decorrentes do pequeno controle exercido sobre as universidades, e da tendência do Governo Federal de limitar a criação de novos cursos e instituições de ensino superior.

Essa forma semelhante de analisar o ambiente direciona as universidades estudadas a adotar, como linha fundamental de sua estratégia, o crescimento do número de alunos de graduação e a criação de cursos de pós-graduação, utilizando-se para tanto a autonomia universitária.

O valor **preocupação financeira** orienta a consecução desse objetivo, uma vez que o do aumento do número de alunos destina-se a melhorar a capacidade de investimento de ambas as instituições.

Entretanto a forma como as universidades operacionalizaram esse crescimento por meio de suas estratégias de recursos, de produtos/serviços e de mercado varia, em função das diferenças existentes nos valores que compõem os esquemas interpretativos, fatores de natureza cognitiva (Machado-da-Silva; Foneseca; Fernandes, 1998), e da condição peculiar de cada instituição.

O Centro Universitário Adventista no início dos anos 90, movido pelos valores **disseminação dos princípios da Igreja Adventista e atender às necessidades das**

**organizações adventistas**, também pretende aumentar o número de cursos superiores e as vagas oferecidas nos cursos existentes, por meio da criação da Universidade Adventista Brasileira; entretanto sua condição de faculdade isolada dificulta a realização desse projeto, tendo em vista os entraves burocráticos impostos pelo MEC. Assim o primeiro período é avaliado pelo nível estratégico da instituição como fase restritiva para o ensino superior, que impõe sérias limitações aos projetos de crescimento da instituição.

O Quadro 25 orienta a comparação dos casos, tendo como foco as estratégias de recursos das instituições de ensino estudadas, no início dos anos 90.

Para receber os novos alunos a Universidade Presbiteriana Mackenzie trabalha na ampliação do seu espaço físico e maximiza o aproveitamento da estrutura existente, pois tem pouco espaço para crescer, coerentemente com a **preocupação financeira**. A Universidade ALFA, para viabilizar a implantação dos novos cursos, amplia sua estrutura física por meio da construção de novas salas de aula e laboratórios, dando tratamento especial à área tecnológica, coerentemente com o valor **paternalismo**.

O Centro Universitário Adventista, movido pelo valor **segurança financeira**, reserva recursos para a implantação dos novos cursos a serem criados no processo de implantação da Universidade Adventista Brasileira; entretanto, no final do primeiro período, quando o sonho de crescimento se mostra distante, a instituição repassa os recursos reservados para o HASP por meio de um empréstimo, coerentemente com o valor **atender às necessidades das organizações adventistas**.

Como a universidade era apenas um sonho, o Centro Universitário Adventista centraliza seus investimentos no ensino fundamental e médio, especialmente na implantação do campus Engenheiro Coelho, atendendo ao valor **Disseminação dos princípios da Igreja Adventista**.

O corpo docente das universidades estudadas era composto por professores horistas. Em ambos os casos as instituições não viam necessidade de ter docentes em regime de tempo integral, com exceção daqueles envolvidos nas áreas administrativas ou em projetos específicos. Essa forma de atuação justifica-se por dois motivos: a manutenção desses professores representa um aumento de custos, visão decorrente do valor **preocupação financeira**; e a pesquisa não é um dos focos principais em nenhuma das duas universidades, visão decorrente dos valores **educação voltada para a prática e formação de profissionais**

para o mercado de trabalho, respectivamente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na Universidade ALFA.

**Quadro 25 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de recursos nas três instituições de ensino superior.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>			
	<b>Ambiente</b>	<b>Valores e crenças predominantes nos Esquemas Interpretativos</b>	<b>Estratégias de Recursos</b>
<b>Universidade ALFA</b> <b>1990 a 1996.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca concorrência;</li> <li>• Pouco controle da qualidade das instituições de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação financeira;</li> <li>• Paternalismo;</li> <li>• Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</li> <li>• Apego à comunidade local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação de mensalidades e salários;</li> <li>• Construção de salas de aula e de laboratórios para a implantação dos novos cursos;</li> <li>• Aquisição de equipamentos, em geral de informática;</li> <li>• Professores horistas e com experiência profissional;</li> <li>• Início do programa de qualificação docente.</li> </ul>
<b>Universidade Presbiteriana Mackenzie</b> <b>1990 a 1995</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca concorrência;</li> <li>• Pouco controle sobre a qualidade das instituições de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição;</li> <li>• Conservadorismo;</li> <li>• Qualidade do ensino;</li> <li>• Educação voltada para prática;</li> <li>• Preocupação financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação da área construída e aproveitamento máximo da estrutura existente no Campus SP;</li> <li>• Ampliação da capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie;</li> <li>• Incentivos esparsos a qualificação docente.</li> <li>• Ampliação do número de docentes horistas contratados por meio de amizades.</li> </ul>
<b>Centro Universitário Adventista</b> <b>1990 a 1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco controle sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>• Política restritiva do Governo Federal para a criação de cursos e de instituições de ensino superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disseminação dos princípios da igreja adventista;</li> <li>• Formação integral do indivíduo;</li> <li>• Segurança financeira;</li> <li>• Atender as necessidades das organizações adventistas;</li> <li>• Investir no grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investimentos em infra estrutura no campus Engenheiro Coelho;</li> <li>• Investimentos concentrados no ensino básico e médio;</li> <li>• Reserva de recursos para a implantação dos cursos a serem criados no processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira – Empréstimo em favor do HASP;</li> <li>• Preferência por professores de dedicação exclusiva (obreiros);</li> <li>• Ênfase na qualificação docente para todos os níveis de ensino.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

A qualificação docente preocupa ambas as instituições; entretanto não há regras claras para sua realização nem programas de incentivos formalmente estabelecidos. A Universidade Presbiteriana Mackenzie, movida pelo valor **qualidade do ensino**, procura dar respaldo ao aumento de número de alunos por meio da formação de docentes em seus programas de pós-graduação. A Universidade ALFA, atendendo ao valor **paternalismo**, procura justificar a qualidade das instituições particulares, por meio da qualificação do seu corpo docente.

O Centro Universitário Adventista, pela sua condição de faculdade isolada, não precisa realizar atividades de pesquisa; entretanto seu corpo docente apresenta peculiaridades interessantes. A maioria dos professores atuam em regime de tempo integral na condição de obreiros, coerentemente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, e a instituição tem profunda preocupação em qualificar seus professores, coerentemente com o valor **investir no grupo**. É importante ressaltar que, nessa fase, não há exigências governamentais para esse tipo de atuação. Assim esses valores originam-se do interesse da Igreja em manter a coesão de pensamento entre os membros da instituição.

Na Universidade ALFA percebe-se claramente uma preocupação com as mensalidades escolares e com o salário dos docentes nesse primeiro período, ressaltando o valor **preocupação financeira**.

Nas outras instituições essa discussão não é tão clara, uma vez que no Centro Universitário Adventista o salário dos obreiros é fixado em tabela nacional com intervenção da Igreja, coerentemente com a **segurança financeira**, não havendo grandes debates sobre aumentos salariais. Na Universidade Presbiteriana Mackenzie todo esse debate é realizado junto ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, por isso a reitoria não intervém diretamente nesse processo. Assim, apesar dos duros debates sobre esses assuntos, o trabalho da reitoria não foi diretamente afetado por essas discussões, coerentemente com o valor **conservadorismo**.

O novo ambiente, que começa a delinear-se a partir de 1995, é analisado pelo nível estratégico das universidades estudadas como uma fase de liberdade controlada, ou seja, a nova política nacional para a educação superior ao mesmo tempo que aumenta a liberdade das instituições de ensino, especialmente didático-pedagógica, cria uma série de controles destinados a aferir a qualidade do ensino oferecido.

O nível estratégico da Universidade ALFA percebe essas mudanças como imposições exageradas para as instituições de ensino e busca lutar nos meios políticos para reduzir as exigências trazidas pela nova legislação, numa atitude clara de resistência à adoção das inovações trazidas pela nova legislação. Essa resistência é reforçada a princípio pela falta de suporte social para as mudanças traçadas para a educação superior confirmando as conclusões do estudo de Tolbert e Zucke (1983) de que a não existência de consenso com relação aos valores trazidos pela inovação legislativa pode gerar um processo de resistência a sua adoção.

Entretanto, quando se inicia o processo de avaliação das instituições de ensino e com os seus resultados primeiros resultados amplamente divulgados nos meios de comunicação, a

aceitação social das mudanças vai sendo gradativamente construída. A isso agrega-se a sinalização do Governo Federal de que as instituições com conceitos insuficientes estariam sujeitas a sanções.

Esse novo contexto de aceitação social das inovações legislativas, combinado com a ameaça de sanção afeta a Universidade ALFA e exige do nível estratégico medidas dirigidas a atender às exigências de natureza coercitiva trazidas pelo ambiente, alterando o comportamento da organização como previsto por Edelman (1990, 1992).

É importante notar que a luta nos meios políticos para abrandar as mudanças continua, uma vez que o nível estratégico da instituição não concorda com o grau de imposição trazido pela legislação.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie preocupa-se em estudar as transformações ocorridas na legislação educacional concomitantemente com a sua aprovação no Congresso Nacional, a partir de 1995. No decorrer dos debates o nível estratégico da universidade tem alterada significativamente sua composição com a substituição dos membros da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie, com exceção do seu presidente, e a eleição de uma nova reitoria, para substituir a anterior, que já estendia sua gestão por 12 anos.

Essa mudança nos membros da organização altera o conjunto de crenças e valores que compõem o nível estratégico, mudança de segunda ordem (Levy 1986), e altera a forma como os membros da organização avaliam as mudanças ambientais, que passam a ser vistas como desafios a serem transpostos por uma universidade que necessita superar a acomodação do período anterior. Essa forma de perceber a nova política educacional brasileira, definida a partir dos esquemas interpretativos do grupo dirigente, orienta as mudanças no posicionamento estratégico da instituição como descrito por Ranson, Hinings e Greenwood (1980).

O nível estratégico do Centro Universitário Adventista analisa a nova política educacional brasileira a partir dos esquemas interpretativos do nível estratégico, como uma fase de oportunidades para o crescimento no número de vagas e cursos oferecidos. Essa forma de avaliar o ambiente como altamente favorável para a instituição aumenta o grau de controle e confiança dos administradores em função da expectativa de resultados positivos, incentivando as mudanças no posicionamento estratégico da instituição (Thomas, Clark e Gioia (1993).



As exigências trazidas pelos novos modelos de avaliação mostram-se naturais para o Centro Universitário Adventista, uma vez que a avaliação e controle externos já eram prática corriqueira na instituição, com critérios em vários casos correlatos aos trazidos pela nova legislação, não alterando significativamente o conjunto de crenças e valores que compõe os esquemas interpretativos, gerando uma mudança de natureza incremental (Nadler e Thushman, 1990). Esse fato justifica-se pela grande influência exercida pela filosofia da Igreja Adventista sobre o nível estratégico do Centro Universitário Adventista, fator que assegura a estabilidade dos esquemas interpretativos.

A esse fator agrega-se o pouco tempo em que a instituição está sujeita a transformações mais expressivas, decorrentes principalmente do aumento do número de vagas e cursos superiores, processo que começa a concretizar-se a partir de 1998.

A força das mudanças trazidas pela nova legislação, reforçada pelo aumento da concorrência, amplia a necessidade de legitimidade social para as instituições de ensino superior (Scott, 1992; Crubellate e Machado-da-Silva, 1998), uma vez que os estudantes, no seu processo de escolha, estão preocupados com a adequação da instituição aos padrões socialmente estabelecidos, os quais congregam desde o conceito da instituição até a aceitação do título emitido no mercado de trabalho.

Os efeitos da concorrência afetam em graus diferentes as instituições analisadas, devido à composição peculiar dos esquemas interpretativos em cada uma delas. Na Universidade ALFA a concorrência é vista como uma ameaça à posição consolidada da universidade, exigindo medidas rápidas e direcionadas.

A combinação das novas exigências legislativas, que ganham respaldo social, e o aumento da concorrência, exigem da Universidade ALFA uma postura dirigida a adequar seus processos organizacionais às pressões sociais, inicia-se um processo de mudança nos esquemas interpretativos do nível estratégico, entretanto a força das pressões externas não altera significativamente o conjunto de crenças e valores compartilhados pela alta administração, representando assim uma mudança incremental ou de primeira ordem (Levy 1986; Madler e Tushman, 1990), pois mantém a visão de mundo que predomina na organização.

Para a Universidade Presbiteriana Mackenzie o aumento do número de cursos e vagas no ensino superior não abala a instituição porque a tradição, representada pelo nome da

universidade, e o respaldo social conquistado ao longo dos anos parecem garantir sua posição.

Para o Centro Universitário Adventista a concorrência não representa um risco significativo porque a filosofia da instituição lhe assegura uma posição de destaque dentro do seu público alvo, a comunidade adventista. Esse fato é reforçado pela localização peculiar de seus campi, em regiões em que o crescimento das instituições concorrentes não se mostra significativo.

Assim para o Centro Universitário Adventista a procura por novos estudantes não representa uma disputa por fatias do mercado com outras instituições, e sim uma luta da própria instituição para superar as limitações da falta de poder aquisitivo dos arredores do Campus São Paulo e da distância dos grandes centros no Campus Engenheiro Coelho. Da operacionalização dessa variável depende o ritmo de expansão da instituição.

A forma peculiar como os membros do nível estratégico avaliam as mudanças isomórficas coercitivas ocorridas no ambiente, a partir dos esquemas interpretativos, interfere na definição de suas ações organizacionais, conduzindo a ações estratégicas diferenciadas, como proposto por Machado-da-Silva e Fonseca (1993). Essa afirmação passa a ser demonstrada com foco nas estratégias de recursos adotadas pelas instituições de ensino estudadas na segunda metade da década de 90. O Quadro 26 ajuda na compreensão dessas transformações.

A Universidade ALFA, atenta às novas exigências governamentais, preocupa-se em aprimorar suas estruturas de apoio ao estudante, com especial atenção à biblioteca e à área tecnológica, coerentemente com o valor **qualidade do ensino**.

A Universidade ALFA, movida pelo **paternalismo**, põe em prática um grande projeto, com a implantação do curso de odontologia. O fracasso ocorrido no período anterior, quando o MEC impediu a implantação do curso, combinado com a noção dos membros do nível estratégico de que a Universidade ALFA necessitava de um curso forte na área da saúde para ser “realmente uma universidade”, fazem com que a instituição obtenha um empréstimo junto ao BNDES e construa uma das melhores estruturas existentes no mercado para o curso de odontologia, independentemente da obtenção de um retorno financeiro imediato.

Esse grande investimento justifica-se também pelo valor **qualidade do ensino**, pois assim a instituição pode manter um curso de bom nível. É interessante perceber que a implantação do curso de odonto centralizou as atenções do nível estratégico, enquanto que os

demais cursos num primeiro momento foram deixados em segundo plano; retorna-se ao cuidado especial com eles apenas no final do segundo período estudado.

**Quadro 26 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Recursos nas três instituições de ensino.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>			
	<b>Ambiente</b>	<b>Valores e crenças predominantes nos Esquemas Interpretativos</b>	<b>Estratégias de Recursos</b>
<b>Universidade ALFA 1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente;</li> <li>•Crescimento da concorrência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Preocupação financeira;</li> <li>•Paternalismo</li> <li>•Apego à comunidade local;</li> <li>•Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</li> <li>•Adequação às exigências legais;</li> <li>•Qualidade do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamento do BNDES – Grandes investimentos principalmente em odontologia.</li> <li>• Investimentos na ampliação do acervo e informatização da biblioteca.</li> <li>• Contratação de professores titulados e em regime de tempo parcial e integral</li> <li>• Estruturação de um programa de qualificação docente;</li> <li>•Adoção da postura de Instituição de Ensino com fins lucrativos.</li> </ul>
<b>Universidade Presbiteriana Mackenzie 1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente;</li> <li>•Crescimento da concorrência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tradição;</li> <li>•Preservação;</li> <li>•Renovação;</li> <li>•Participação;</li> <li>•Qualidade do ensino;</li> <li>•Capacitação docente;</li> <li>•Envolvimento com a igreja;</li> <li>• Educação voltada para a prática;</li> <li>• Preocupação financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimorar infra estrutura de apoio ao estudante;</li> <li>• Contratação de professores titulados ou com reconhecida experiência profissional;</li> <li>• Incentivos a qualificação docente;</li> <li>• Contratação de professores de tempo parcial e tempo integral;</li> <li>• Fomento à atividade de pesquisa.</li> <li>• Aumento de mensalidades acima da inflação.</li> </ul>
<b>Centro Universitário Adventista 1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente;</li> <li>•Oportunidade para a abertura de novos cursos superiores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Disseminação dos princípios da igreja adventista;</li> <li>•Formação integral do indivíduo;</li> <li>•Segurança financeira;</li> <li>• Investir no grupo;</li> <li>•Preparação de profissionais para o mercado;</li> <li>•preservação das características confessionais da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reserva de recursos para a implantação de novos cursos e do centro universitário – cobrança do empréstimo realizado em favor do HASP;</li> <li>• Montagem da infra-estrutura para os novos cursos usando a reserva de recursos;</li> <li>• Ampliação do acervo da biblioteca e construção de novos laboratórios;</li> <li>• Preferência por professores de dedicação exclusiva (“obreiros”) – estruturação do plano de carreira para professores “não obreiros”</li> <li>• Estruturação do programa de qualificação docente – ênfase no ensino superior</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

O Instituto Presbiteriano Mackenzie, que no período anterior, tinha como prioridade o ensino médio e básico, volta sua atenção para o ensino superior, atendendo às novas tendências sinalizadas para a educação superior. A primeira grande mudança na instituição foi

a substituição dos membros da administração do Instituto, seguida de uma mudança natural da reitoria. Com essas transformações a Mackenzie sofre mudanças expressivas.

Superada a fase de crescimento do período anterior, com a completa implantação do regime semestral, a Mackenzie investe fortemente na atualização das estruturas de apoio ao estudante, especialmente os laboratórios, coerentemente com os valores **qualidade do ensino** e **renovação**. Esse processo é acelerado com o problema ocorrido no curso de direito, coerentemente com o valor **tradição** que, apesar do desempenho satisfatório no provão, foi reprovado na sua infra-estrutura, abalando a instituição devido à repercussão pública do fato.

É interessante perceber que a Mackenzie debate com os alunos aumentos acima da inflação com o objetivo de melhorar sua capacidade de investimento, coerentemente com o valor **preocupação financeira**. Entretanto, mesmo com esses reajustes, a mensalidade da Mackenzie continua sendo uma das mais baixas entre as instituições de ensino tradicionais.

O Centro Universitário Adventista, especialmente, a partir de 1998, aumenta seus investimentos em infra-estrutura para o ensino superior com o intuito de garantir a implantação dos novos cursos criados pela instituição. Os investimentos são feitos utilizando-se os recursos guardados nos anos anteriores, coerentemente com o valor **segurança financeira**. Com isso a instituição melhora a própria condição de oferta dos cursos já existentes, coerentemente com o valor **formação integral do indivíduo**. Esse desenvolvimento da instituição só foi possível por causa da abertura governamental para o crescimento da educação superior, característica desse segundo período.

Tanto a Universidade ALFA com a Mackenzie, atendendo às exigências governamentais, preocupam-se com a titulação do seu corpo docente. A primeira elege a titulação como principal critério na contratação de docentes e para a sua progressão na carreira, coerentemente com os valores **qualidade do ensino** e **adequação às exigências legais**.

A Mackenzie divide seus docentes em duas carreiras: a acadêmica e a profissional, com o intuito de fornecer aos alunos professores adequados, tanto para a sua formação profissional, atendendo ao valor **educação voltada para prática**, como para sua formação acadêmica. A combinação desses dois tipos de professores garante a **qualidade do ensino** nos cursos da Mackenzie.

Ambas as universidades investem ainda na qualificação do seu corpo docente. A Universidade ALFA incentiva seus professores por meio de bolsas de estudo parciais e reduzindo sua carga horária de trabalho, coerentemente com a **preocupação financeira**. A Mackenzie adota um sistema semelhante, oferecendo bolsas para seus professores, com a peculiaridade de enfatizar a formação dos docentes nos cursos de mestrado da própria instituição, coerentemente com o valor **capacitação docente**.

O Centro Universitário Adventista, especialmente a partir de 1998, passa por fase de transformação, com a contratação de novos professores para ministrar as disciplinas dos cursos recém-criados, a titulação é um dos critérios considerados para a escolha dos professores, atendendo às exigências legais; mas a conduta moral do docente é também considerada, coerentemente com os valores **disseminação dos princípios da Igreja Adventista e formação integral do indivíduo**. A mudança significativa ocorre no programa de qualificação docente, que passa a privilegiar a formação de professores para o ensino superior, coerentemente com o valor **investir no grupo**.

Ambas as universidades têm dificuldades para contratar professores em regime de tempo integral, devido ao alto custo desses profissionais, coerentemente com a **preocupação financeira**; entretanto, como a pressão sobre as universidades para a mudança do regime de trabalho do corpo docente se mostra significativa, ambas as universidades mobilizam-se para adaptar-se à pressão ambiental.

A Universidade ALFA procura manter seus professores atuando também em funções administrativas, ou realizando projetos específicos de interesse da instituição, que valorizem a **qualidade do ensino**. Há uma preocupação especial em procurar formas alternativas para adequar os salários desses docentes à realidade da instituição, pois o pagamento por hora aula mostra-se inviável economicamente. Assim a instituição, por meio de sua reitoria e dos órgãos representativos das universidades particulares, inicia debates sobre o assunto, coerentemente com o valor **parternalismo**.

Para atender a esse novo desafio a Mackenzie utiliza-se de duas práticas: primeiro, vincula seus docentes de tempo integral às atividades administrativas; segundo, concentra a maior parte dos professores de tempo integral nos programas de pós-graduação. Essa solução mostra-se coerente com o valor **qualidade do ensino**, pois a manutenção de um relacionamento estreito entre a graduação e a pós-graduação poderá melhorar a qualidade dos

cursos. É interessante perceber que essa forma de atuar permite que a instituição credencie na CAPES quatro dos sete cursos de mestrado oferecidos.

O Centro Universitário Adventista não tem problemas quanto à manutenção de professores em regime de tempo integral, tendo em vista a filosofia da Igreja, representada no funcionário obreiro, coerentemente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**; entretanto o aumento no número de professores exige que a instituição estabeleça claramente um plano de carreira para os professores não obreiros que, em princípio, não serão contratados em regime de tempo integral, coerentemente com os valores **segurança financeira**, pois representam para a instituição um custo maior que o professor obreiro, e **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**, porque esse profissional não apresenta uma relação estreita com a Igreja.

As duas universidades preocupam-se agora com a realização de atividades e pesquisa, por ser essa uma das imposições da nova legislação. A Mackenzie cria o MACKPESQUISA, um fundo que congrega 2% do orçamento da instituição, segundo a orientação legislativa, organizando o processo de distribuição desses recursos, coerentemente com o valor **preservação**. A Universidade ALFA também destina esse mesmo percentual para a pesquisa, mas não define os mecanismos utilizados para essa distribuição, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

Verificado o impacto das mudanças na educação superior sob o foco das estratégias de recursos, o Quadro 27 ajuda a compreender essas mudanças sobre um segundo enfoque, as estratégias de produtos/serviços no início dos anos 90.

A Mackenzie, por ser uma universidade tradicional estabelecida há mais de 50 anos na cidade de São Paulo, não tem maiores problemas para atrair alunos para seu concurso vestibular, de forma que a intenção de aumentar o número de estudantes é concretizada utilizando-se apenas a força da **tradição**.

A estratégia adotada para dobrar o número de alunos foi a realização de dois concursos vestibulares cada ano. A necessidade de o aumento do volume de recursos da instituição, nessa fase, é direcionado para a expansão do Instituto Presbiteriano Mackenzie no ensino fundamental e médio.

A adoção do regime semestral justifica-se, porque esse regime, além de trazer vantagens para o aluno, permite cobrar as mensalidades atrasadas a cada seis meses, e não

mais a cada 12 meses, aproveitando-se da existência de dois períodos de matrícula, coerentemente com a **preocupação financeira**.

A aceitação desse sistema por parte dos conselhos superiores da universidade dependeu de testes realizados na faculdade de tecnologia. Esses testes permitiram que os membros dos conselhos da universidade avaliassem os resultados práticos da mudança, sem alterações bruscas nas estruturas da universidade, coerentemente com o valor **tradicionalismo**, e deixaram claro que não haveria prejuízo para os estudantes, coerentemente com a **qualidade do ensino**. Nesse período, a Mackenzie cria também alguns cursos superiores, consolidando seu processo de crescimento.

**Quadro 27 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de produtos/serviços nas três instituições de ensino.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>			
	<b>Ambiente</b>	<b>Valores e crenças que compõe os Esquemas Interpretativos</b>	<b>Estratégias de produtos/serviços</b>
<b>Universidade ALFA</b>  <b>1990 a 1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos superiores atrelados aos currículos mínimos;</li> <li>• Política restritiva da CAPES quanto a abertura de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> nas universidades particulares;</li> <li>• Pouco controle do governo sobre a qualidade das universidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação financeira;</li> <li>• Paternalismo</li> <li>• Apego à comunidade local;</li> <li>• Formação de profissionais para o mercado de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento gradativo do número de cursos e vagas;</li> <li>• Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto e lato sensu</i>;</li> <li>• Grande número de projetos de apoio à comunidade;</li> <li>• Duas áreas de pesquisa em fase de estruturação.</li> </ul>
<b>Universidade Presbiteriana Mackenzie</b>  <b>1990 a 1995</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos superiores atrelados aos currículos mínimos;</li> <li>• Instituição atrasada em relação as outras universidades tradicionais na pós-graduação;</li> <li>• Pouco controle do governo sobre a qualidade das universidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição;</li> <li>• Preservação;</li> <li>• Renovação;</li> <li>• Participação;</li> <li>• Qualidade do ensino;</li> <li>• Capacitação docente;</li> <li>• Envolvimento com a igreja;</li> <li>• Educação voltada para a prática;</li> <li>• Preocupação financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação dos cursos de graduação ao regime semestral</li> <li>• Criação e reconhecimento de cursos de graduação;</li> <li>• Preparação do aluno para o mercado de trabalho;</li> <li>• Ingresso na Pós-graduação “<i>lato sensu e stricto sensu</i>”</li> </ul>
<b>Centro Universitário Adventista</b>  <b>1990 a 1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos superiores atrelados aos currículos mínimos;</li> <li>• Política restritiva do Governo Federal a abertura de cursos superiores;</li> <li>• Controles rigorosos da CAPES para abertura de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disseminação dos princípios da igreja adventista;</li> <li>• Formação integral do indivíduo;</li> <li>• Segurança financeira;</li> <li>• Investir no grupo;</li> <li>• Preparação de profissionais para o mercado;</li> <li>• preservação das características confessionais da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de criação de novos cursos e da Universidade Adventista Brasileira (não concretizado);</li> <li>• Transferência da faculdade de educação e do SALT de São Paulo para Engenheiro Coelho;</li> <li>• Criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de um mestrado em educação;</li> <li>• Realização de cursos de extensão cultural;</li> <li>• Disciplinas peculiares à natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos;</li> <li>• Criação de um curso de pedagogia em SP em convênio com a UNISA.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.



A Universidade ALFA, por ser uma universidade recentemente aprovada, busca ampliar seu número de alunos criando novos cursos, definidos ao sabor das discussões do conselho de ensino e pesquisa, com ênfase especial na área tecnológica, atendendo ao valor **paternalismo**. O aumento do número de cursos superiores foi gradativo, pois sua criação estava dependente da existência de espaço físico, uma vez que a maioria dos cursos da instituição eram ministrados no período noturno.

Na realização dos seus projetos de crescimento, tanto a Universidade ALFA como a Mackenzie têm a intenção de criar cursos de pós-graduação para melhorar a qualidade do corpo docente; entretanto apenas a Mackenzie, movida pelo valor **qualidade do ensino**, leva adiante esse projeto com a criação de um programa de mestrado e doutorado.

Tendo em vista as restrições do governo quanto ao credenciamento dos cursos das universidades particulares, todo o programa de pós-graduação é montado à margem da CAPES. É importante perceber que nessa fase a Mackenzie via-se atrasada com relação às outras instituições tradicionais, que já detinham cursos de pós-graduação *stricto sensu*; assim, a manutenção da **tradição** exige que a universidade apresse a realização desse projeto.

A Universidade ALFA, movida pelo valor **paternalismo**, procura criar cursos de mestrado e doutorado em parceria com outras instituições de ensino particulares; entretanto a dificuldade de atender aos requisitos da CAPES e o alto custo de abertura desses cursos impedem que esse projeto seja levado adiante, sendo criado apenas um curso de mestrado, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

O Centro Universitário Adventista, nessa fase, não consegue criar novos cursos superiores, entretanto desenvolve alguns projetos ligados à pós-graduação, oferecendo cursos *lato sensu* e criando um mestrado em educação, tudo com o objetivo de ampliar a atuação da instituição, coerentemente com o valor **atender às necessidades das organizações adventistas**, e facilitar o acesso dos membros da instituição à formação pós-universitária, coerentemente com o valor **investir no grupo**, assegurando a homogeneidade de pensamento na instituição, coerentemente com o valor **disseminar os princípios da Igreja Adventista**.

O Centro Universitário Adventista começa a transferir seus cursos superiores de São Paulo para Engenheiro Coelho, pois um campus localizado em uma região rural se mostrava mais adequado à filosofia adventista, atendendo ao valor **disseminar os princípios da Igreja Adventista**.

A transferência é suspensa antes de ser finalizada, atendendo ao valor **formar profissionais para as organizações adventistas**, uma vez que se constatou um grande

número de organizações ligadas direta ou indiretamente à Igreja necessitavam dos profissionais formados no campus São Paulo. A isso acrescenta-se o fato de que em São Paulo seria mais fácil dar continuidade aos projetos de crescimento da instituição.

Como forma de minimizar os efeitos das transferências de cursos já realizadas é criado, em São Paulo, o curso de pedagogia, em convênio com a UNISA, em substituição a um dos cursos enviado para Engenheiro Coelho, suprimindo com isso a necessidade das escolas adventistas existentes ao redor do Centro Universitário Adventista.

A Mackenzie, em seus cursos, procurava ir além dos conteúdos previstos nos currículos mínimos, atendendo ao valor **qualidade do ensino**. A Universidade ALFA mantinha-se adequada às exigências do currículo mínimo, coerentemente com o valor **preocupação financeira**; o Centro Universitário Adventista mantinha em seu currículo algumas disciplinas de cunho religioso, coerentemente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**.

Tanto o Centro Universitário Adventista como a Universidade ALFA procuram estar próximos da comunidade, o primeiro por meio da realização de atividades de extensão cultural, com temas ligados à filosofia da Igreja Adventistas, coerentemente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**. A segunda elabora diversos projetos ligados à comunidade atendendo as necessidades de Mogi das Cruzes, coerentemente com o valor **apego à comunidade local**. A Mackenzie, por outro lado, apresenta-se fechada dentro de “seus próprios muros”, realizando cursos de extensão em geral voltados a atender às necessidades de complementação das disciplinas ministradas em seus cursos, coerentemente com o valor **qualidade do ensino**.

Novamente, sob a ótica das estratégias de produtos/serviços, as mudanças ambientais afetam o posicionamento estratégico das instituições de ensino estudadas, o Quadro 28 auxilia na compreensão das transformações ocorridas, ressaltando as diferentes formas como cada organização responde às pressões isomórficas coercitivas na segunda metade da década de 90.

O Governo Federal se, de um lado, cria controles sobre as instituições de ensino superior, de outro aumenta sua liberdade com a extinção dos currículos mínimos e a edição de diretrizes curriculares genéricas. A Mackenzie, atenta a esse processo, reformula seus currículos e desenvolve seu projeto pedagógico com uma ênfase no modelo educacional desenvolvido a partir do calvinismo, coerentemente com o valor **envolvimento com a Igreja**. Nesse trabalho de reformulação é enfatizada a iniciação científica ao lado da formação profissional dos alunos, coerentemente com o valor **qualidade do ensino**.

**Quadro 28 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e estratégias de produtos/serviços nas três instituições de ensino.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>			
	<b>Ambiente</b>	<b>Valores e crenças que compõe os Esquemas Interpretativos</b>	<b>Estratégias de produtos/serviços</b>
<b>Universidade ALFA</b>  <b>1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Liberdade didático-pedagógica;</li> <li>•Crescimento da concorrência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Preocupação financeira;</li> <li>•Paternalismo</li> <li>•Apego à comunidade local;</li> <li>•Adequação às exigências legais;</li> <li>•Qualidade do ensino</li> <li>Formação de profissionais para o mercado de trabalho..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação dos cursos de graduação;</li> <li>• Oferta de cursos sequenciais;</li> <li>• Projetos para a criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> à distância.</li> <li>• Criação e estruturação de núcleos de pesquisa; - prestação de serviços para empresas.</li> <li>• Reestruturação da pós-graduação;</li> <li>• Ampliação dos projetos de apoio à comunidade.</li> </ul>
<b>Universidade Presbiteriana Mackenzie</b>  <b>1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Liberdade didático-pedagógica;</li> <li>•Crescimento da concorrência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tradição;</li> <li>•Preservação;</li> <li>•Renovação;</li> <li>•Participação;</li> <li>•Qualidade do ensino;</li> <li>•Capacitação docente;</li> <li>•Envolvimento com a igreja;</li> <li>• Educação voltada para a prática;</li> <li>• Preocupação financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura gradativa de novos cursos de graduação;</li> <li>• Adaptação dos cursos a um novo projeto pedagógico e curricular;</li> <li>• Projetos de cursos sequenciais e de educação a distância (Não implementados);</li> <li>• Incentivos a realização de convênios efetivos com outras instituições;</li> <li>• Adaptação da Pós-graduação aos padrões CAPES;</li> <li>• Desenvolver as atividades de extensão;</li> <li>• Desenvolver um volume de pesquisa expressivo;</li> </ul>
<b>Centro Universitário Adventista</b>  <b>1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Liberdade didático-pedagógica;</li> <li>•Oportunidade para a abertura de novos cursos superiores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Disseminação dos princípios da igreja adventista;</li> <li>•Formação integral do indivíduo;</li> <li>•Segurança financeira;</li> <li>• Investir no grupo;</li> <li>•Preparação de profissionais para o mercado;</li> <li>•preservação das características confessionais da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de 25% nas vagas dos cursos existentes no primeiro período e transformação da licenciatura curta em ciências nos cursos de matemática e ciências;</li> <li>• Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos;</li> <li>• Criação de 8 novos cursos via autorização do MEC e 3 via autonomia do centro universitário;</li> <li>• Tentativa de credenciar o mestrado em educação na CAPES (não concretizado).</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base na análise dos dados primários e secundários.

A Universidade ALFA parte também para a reformulação de seus programas e conteúdos, visando adequar seus cursos às novas exigências ambientais. Assim, o provão é tomado como base para a elaboração dos programas, coerentemente com o valor **adequação às exigências legais**, e os docentes são convocados para elaborar o projeto pedagógico da instituição. É mantida a ênfase na formação profissional do aluno, combinada com atividades de iniciação científica em alguns cursos. Essas medidas colaboram para que a instituição aprimore a **qualidade do ensino**.

O Centro Universitário Adventista já vinha adotando uma filosofia educacional própria, voltada para os princípios da Igreja Adventista. A abertura da legislação permite que a instituição elabore seu projeto pedagógico dentro dos princípios da Igreja e mantenha no currículo disciplinas voltadas à formação cristã do indivíduo, coerentemente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**. São implantados ainda trabalhos de iniciação científica entre os alunos. Essas medidas contribuem para a **formação integral dos indivíduos**.

Devido à concorrência, a Universidade ALFA encontra dificuldades para preencher as vagas de alguns de seus cursos. Para fazer frente a esse problema, a instituição altera o rol de cursos oferecidos, desativando aqueles com baixa procura, para dar lugar a outros com melhor mercado, coerentemente com o valor **preocupação financeira**.

A Mackenzie também cria novos cursos utilizando-se da autorização legal para que as instituições com três conceitos “a” no provão em um curso avaliado abram esse curso fora de sua sede. A escolha de Tamboré justifica-se, porque a universidade já tinha uma estrutura montada para atender ao ensino básico e médio, não havendo problemas de infra-estrutura para implantar os novos cursos, coerentemente com a **preocupação financeira** e a **qualidade do ensino**. Dois cursos criados no campus São Paulo merecem destaque: teologia e filosofia, uma vez que esses cursos justificam-se pelo valor **envolvimento com a Igreja**.

O Centro Universitário Adventista aproveita-se da política expansionista do Governo Federal para a educação superior para aumentar o número de vagas oferecidas nos cursos existentes. Paralelamente a isso, a instituição protocola vários projetos de criação de cursos superiores, sendo oito deles aprovados, e pleiteia a criação do Centro Universitário Adventista, criado em 09/09/99, coerentemente com o valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**. Com isso o Centro Universitário Adventista aumenta significativamente o número de alunos do ensino superior, o que passa a ser a prioridade da instituição.

A Mackenzie trabalha para credenciar seus programas de pós-graduação na CAPES;

para tanto acaba com seus cursos de doutorado, reduz o número de mestrados oferecidos, contrata um número significativo de professores doutores para atuar em regime de tempo integral e destina um espaço específico para os cursos no novo prédio da reitoria. Com esse trabalho a instituição garante o credenciamento de quatro dos seus sete cursos de mestrado, aproximando-se das outras universidades tradicionais, que já têm cursos credenciados há vários anos, atendendo aos valores **renovação e tradição**. A interação da graduação e da pós-graduação contribui para a **qualidade do ensino**.

Como se percebe no parágrafo anterior, a despeito das considerações de ordem econômica a Mackenzie busca ampliar sua força na pós-graduação, porque cursos dessa natureza são importantes, na opinião do nível estratégico, para que a instituição mantenha sua posição de destaque entre as universidades tradicionais de São Paulo. Essa atuação confirma a afirmação de Meyer e Rowan (1977) de que as organizações realizam ações contrárias a critérios de eficiência, como forma de garantir a sua legitimidade social.

A Universidade ALFA busca credenciar seu curso de mestrado na CAPES, sem sucesso; a instituição não tem certeza sobre a continuidade desse curso ou sobre a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, por ser essa modalidade muito cara, sendo que as exigências da CAPES a inviabilizam economicamente, forma de atuação coerente com a **preocupação financeira**.

O Centro Universitário Adventista mantém seu curso de mestrado e busca credenciá-lo na CAPES; entretanto, como o aumento da instituição é recente, não há certezas sobre o futuro da pós-graduação. A instituição tem projetos para a criação de vários cursos de mestrado e doutorado, nos próximos 10 anos, para formar profissionais dentro da filosofia da Igreja, coerentemente com os valores **investir no grupo e disseminação dos princípios da Igreja Adventista**. A efetivação desses projetos depende do credenciamento do mestrado existente e da disponibilidade de recursos, coerentemente com a **segurança financeira**.

Apenas a Universidade ALFA aproveita-se das novas modalidades de cursos criadas pela nova LDB, os seqüenciais e os cursos à distância. Para a Universidade ALFA esses cursos são vistos como oportunidades para o aumento do número de alunos sem grandes aumentos de custos, coerentemente com a **preocupação financeira**. A efetiva abertura dos cursos de pós-graduação à distância depende da autorização do MEC. A universidade já vem realizando um sistema de recuperação de disciplinas à distância. Quanto aos cursos seqüenciais apesar de oferecidos pela instituição, não foram efetivamente abertos até o início do ano 2000, por falta de procura.

A Mackenzie, motivada pela **tradição e preservação**, aguarda que o MEC defina precisamente essas novas modalidades de cursos, evitando aventuras. A universidade já tem projetos elaborados para ambos, sendo que a educação a distância depende também da liberação de recursos por parte da mantenedora por causa dos altos investimentos, coerentemente com a **preocupação financeira**.

O Centro Universitário Adventista encontra-se ainda em fase de estruturação dos seus cursos de graduação. Assim, apesar de existirem projetos em debate sobre cursos seqüenciais e a distância, a instituição tem a intenção de primeiro consolidar os cursos recém-criados, para depois partir para outras áreas coerentemente com a **formação integral do indivíduo** e com a **segurança financeira**.

Para fazer frente às exigências de pesquisa impostas às universidades a Mackenzie recorre aos cursos de pós-graduação. Assim, a produção científica dos doutores contratados pela instituição, bem como as dissertações auxiliam a instituição a fortalecer essa atividade; paralelamente a isso, a formação do MACPESQUISA contribui para esse processo.

A intenção da instituição em realizar atividades de pesquisa decorre da **tradição**, pois a universidade não pode correr riscos no credenciamento. A realização dessa atividade não seria importante se não revertesse em favor do ensino, contribuindo para a melhoria da **qualidade** dos cursos da instituição.

A Universidade ALFA procura desenvolver as atividades de pesquisa, formalizando núcleos de pesquisa e dando oportunidade aos professores da instituição para que desenvolvam essa atividade; a forma de viabilizar economicamente essa atividade preocupa o nível estratégico, coerentemente com a **preocupação financeira**, e inviabiliza maiores projetos nessa área. É importante para a instituição que as pesquisas realizadas revertam em favor do ensino, o que ressalta o valor **qualidade do ensino**.

A Universidade ALFA ao adotar a postura de instituição de ensino com fins lucrativos, passa a realizar atividades de prestação de serviços a outras organizações, utilizando o potencial dos seus laboratórios especialmente na área de computação gráfica, e medidas de precisão, este em fase de credenciamento no IMETRO.

Apesar de o Centro Universitário Adventista pretender desenvolver atividades de pesquisa, como os centros universitários não têm essa obrigação e a instituição está ainda em fase de implantação, esse projeto é deixado em segundo plano, coerentemente com a **segurança financeira**, com exceção do **núcleo de pesquisa das origens**, que decorre da filosofia criacionista da Igreja Adventista, coerentemente com o valor **disseminar os**

### **princípios da Igreja Adventista.**

O Centro Universitário Adventista procura desenvolver suas atividades de extensão aproximando-se cada vez mais da comunidade, motivado pelo valor **disseminação dos princípios da Igreja Adventista.**

A Mackenzie começa a realizar trabalhos de interação com a comunidade indo além dos seus muros para atuar em projetos ligados à terceira idade e programas como a alfabetização solidária e universidade solidária. A ênfase dada a essas atividades decorre do **envolvimento da instituição com a Igreja**, ressaltando seu caráter confessional, além de atender à exigência legal de que a universidade mantenha o tripé ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade ALFA mantém os projetos de extensão do período anterior, motivada pelo valor **apego à comunidade local**, e passa a desenvolver novos projetos de maior abrangência, como a comunidade solidária e universidade solidária, o que deriva do valor **paternalismo.**

Por fim a relação entre as categorias analíticas é verificada a partir do enfoque das estratégias de mercado. O Quadro 29 ajuda no desenvolvimento dessa análise, tendo por base o início dos anos 90.

Para realizar seu objetivo de dobrar o número de alunos por meio da realização de dois concursos vestibulares, a Mackenzie não utiliza grandes esforços de marketing. A instituição simplesmente leva ao público a notícia de que está realizando concurso vestibular de inverno. Essa comunicação basta para que a universidade tenha bom número de candidatos, sendo que o número de inscritos aumenta cada ano, à medida que o público toma conhecimento do vestibular de inverno da instituição. Essa forma de atuar mostra-se coerente com o valor **tradição**, uma vez que para o nível estratégico o nome da universidade é suficiente para que os candidatos a procurem. Esse poder de atração é ampliado pela política de preços da instituição, que é uma das mais acessíveis ao público entre as escolas particulares.

A Universidade ALFA, para aumentar seu número de alunos não amplia seus esforços de marketing, devido ao alto custo que isso representa, coerentemente com a **preocupação financeira.** A instituição durante todo o período estudado, nunca teve um número de candidatos muito superior às vagas oferecidas.

**Quadro 29 : Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>			
	<b>Ambiente</b>	<b>Valores e crenças que compõe o Esquemas Interpretativos</b>	<b>Estratégias de Mercado</b>
<b>Universidade ALFA</b>  <b>1990 a 1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca concorrência;</li> <li>• pouco controle por parte do Governo Federal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação financeira;</li> <li>• Paternalismo;</li> <li>• Formação de profissionais para o mercado de trabalho;</li> <li>• Apego à comunidade local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preços mais baixos do que os da maioria das Universidades da Capital;</li> <li>• Baixo investimento em Marketing: Valorização do Marketing “boca a boca”</li> <li>• Projetos de crescimento inclusive com a criação de campi fora de sede (não concretizado)..</li> </ul>
<b>Universidade Presbiteriana Mackenzie</b>  <b>1990 a 1995</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca concorrência;</li> <li>• Pouco controle por parte do Governo Federal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição;</li> <li>• Conservadorismo;</li> <li>• Qualidade do ensino;</li> <li>• Educação voltada para prática;</li> <li>• Preocupação financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrar o número de alunos de graduação;</li> <li>• Esforço de Marketing praticamente inexistente;</li> <li>• Ingresso no mercado da pós-graduação.</li> <li>• Expansão para fora do Campus São Paulo (Não concretizada);</li> <li>• Preços menores que os das outras universidades tradicionais.</li> </ul>
<b>Centro Universitário Adventista</b>  <b>1990 a 1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca concorrência;</li> <li>• Grande número de adventistas para serem atendidos pela instituição;</li> <li>• política restritiva do governo para a educação superior;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disseminação dos princípios da igreja adventista;</li> <li>• Formação integral do indivíduo;</li> <li>• Segurança financeira;</li> <li>• Atender às necessidades das organizações adventistas;</li> <li>• Investir no grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing restrito aos meios de comunicação da igreja adventista;</li> <li>• Acomodações para aluno em regime de internato;</li> <li>• Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos em favor da instituição.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

A principal estratégia da Universidade ALFA para atrair os candidatos era sua política de preços, ou seja cobrar em seus cursos valores menores que os das instituições da capital. Com essa forma de atuação a universidade permitia que os alunos, apesar das despesas com deslocamento, procurassem a instituição. Os trabalhos realizados para a comunidade, em especial junto as escolas públicas de Mogi das Cruzes, coerente com o valor **apego à comunidade local**, contribui para atração de novos alunos.

O Centro Universitário Adventista é uma instituição de ensino superior de pequeno porte, com apenas três cursos. Assim a instituição não tem grandes dificuldades para completar suas vagas. Coerentemente com o valor **atender às necessidades das**



**organizações adventistas**, a instituição limitava sua divulgação aos órgãos de imprensa da Igreja Adventista. Essa opção estratégica reduz significativamente os custos em marketing, coerentemente com a **segurança financeira**, e permitia que a instituição atingisse seu público alvo.

O Centro Universitário Adventista oferece ainda opção para que o aluno permaneça na escola em regime de internato. Essa forma de atuar mostra-se coerente com o valor **disseminar os princípios da Igreja Adventista**, uma vez que a permanência do aluno na instituição é uma das premissas do sistema educacional adventista, pois limita a influência externa sobre o estudante. Essa atividade permite que o Centro Universitário Adventista tenha alunos, em geral da comunidade adventista, com origem em quase todos os Estados do País.

A instituição oferece ainda um sistema peculiar de bolsas de estudo pelo qual o aluno trabalha para a instituição em troca das mensalidades, sistema que se mostra coerente com a **segurança financeira**, pois permite à instituição conceder bolsas com menor custo e colaborar para a **formação integral do indivíduo**, que trabalha em um ambiente cristão.

Tanto a Mackenzie como a Universidade ALFA, nesse primeiro período, têm a intenção de ampliar seu raio de atuação para outras cidades; entretanto esses projetos não foram concretizados. A intenção da Universidade ALFA é montar sedes nas cidades vizinhas, facilitando o acesso dos alunos aos campi da instituição. A Mackenzie procurava atender às solicitações de algumas prefeituras, que queriam seu *know how*, e ampliar sua atuação para o ensino superior nas regiões onde já tinha unidades de ensino médio e básico. O projeto de ambas as instituições não foi levado adiante, porque a legislação barrou essa possibilidade.

Novamente as mudanças ambientais influenciam as instituições de ensino estudadas, a partir da perspectiva das estratégias de mercado adotadas, como demonstra o Quadro 30.

O aumento da concorrência preocupa a Universidade ALFA, especialmente porque a instituição, nunca teve uma procura muito superior às vagas oferecidas. Essa situação agrava-se no vestibular de inverno de 1997, quando a universidade é obrigada a realizar dois processos seletivos.

Visando a completar as vagas oferecidas, a Universidade ALFA passa a realizar provas em conjunto com outras instituições. Esse procedimento permite aumentar a propaganda para o vestibular sem aumentos significativos dos investimentos em marketing, coerentemente com a **preocupação financeira**. Essa união é também favorecida pelo valor **paternalismo**, decorrente da ligação da reitoria com outras universidades por meio das associações de universidades.

**Quadro 30 : Contexto Ambiente, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>			
	<b>Ambiente</b>	<b>Valores e crenças que compõe os Esquemas Interpretativos</b>	<b>Estratégias de Mercado</b>
<b>Universidade ALFA</b>  <b>1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Liberdade didático-pedagógica;</li> <li>•Crescimento da concorrência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Preocupação financeira;</li> <li>•Paternalismo</li> <li>•Apego à comunidade local;</li> <li>•Adequação às exigências legais;</li> <li>•Qualidade do ensino;</li> <li>• Formação de profissionais para o mercado de trabalho..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestibular de verão conjunto com outras universidades – UNIVEST.</li> <li>• Criação da prova eletrônica ao lado da prova tradicional (Vestibular de inverno);</li> <li>• Aumento dos investimentos em Marketing</li> <li>• Adequação dos cursos e vagas a procura;</li> <li>• Preços mais baixos que os da maioria das universidades da capital.</li> </ul>
<b>Universidade Presbiteriana Mackenzie</b>  <b>1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Liberdade didático-pedagógica;</li> <li>•Crescimento da concorrência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tradição;</li> <li>•Preservação;</li> <li>•Renovação;</li> <li>•Participação;</li> <li>•Qualidade do ensino;</li> <li>•Capacitação docente;</li> <li>•Envolvimento com a igreja;</li> <li>• Educação voltada para prática;</li> <li>• Preocupação financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a área de atuação para fora do Campus SP, através da criação do Campus Tamboré;</li> <li>• Pequenos esforços de Marketing institucional e dirigido a atração de candidatos para o processo seletivo.</li> <li>• Adaptação dos cursos de graduação às exigências do mercado.</li> <li>•Preços menores que os das outras universidades tradicionais.</li> </ul>
<b>Centro Universitário Adventista</b>  <b>1997 a 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino;</li> <li>•Liberdade didático-pedagógica;</li> <li>•Oportunidade para a abertura de novos cursos superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Disseminação dos princípios da igreja adventista;</li> <li>•Formação integral do indivíduo;</li> <li>• Segurança financeira;</li> <li>• Investir no grupo;</li> <li>•Preparação de profissionais para o mercado;</li> <li>•preservação das características confessionais da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição das áreas de atuação de cada um dos campus para evitar concorrência entre eles;</li> <li>•Acomodações para alunos em regime de internato;</li> <li>• Processo seletivo realizado simultaneamente em várias regiões do país;</li> <li>• Marketing realizado nos mais variados meios de comunicação;</li> <li>• Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos em favor da instituição;</li> <li>• Previsão de uma segunda fase no processo seletivo destinada a completar as vagas restantes na primeira fase.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

A Universidade ALFA passa a oferecer a totalidade de suas vagas no processo seletivo de verão, visando a aproveitar ao máximo o esforço publicitário, coerente com a **preocupação financeira**; entretanto a instituição não aumenta o número de alunos com essa prática porque a universidade não matricula para o primeiro semestre a totalidade dos alunos nas vagas oferecidas. Com essa atividade a instituição reduz a necessidade de alunos para o vestibular de inverno, coerentemente com a **preocupação financeira**.

No vestibular de inverno a instituição adota uma nova modalidade de prova, denominada prova eletrônica, que pode ser realizada pelos alunos durante todo o período de inscrições. Essa medida decorre do valor **paternalismo**, pois surge como uma idéia de um dos membros da reitoria. Essa nova modalidade de provas mostra-se vantajosa para a instituição, pois aumenta o número de candidatos e não implica aumento de custos, pois se utiliza da estrutura de informática já implantada, coerente com a **preocupação financeira**.

A Mackenzie toma consciência da necessidade de estar na mídia e passa a investir em propaganda, em sua maior parte institucional, participando do canal universitário, conclamando seus docentes a falar sobre a instituição e elaborando um vídeo institucional. Essa forma de atuação mostra-se coerente com o valor **renovação**.

A universidade veicula também algumas propagandas destinadas a promover seu processo seletivo; entretanto essa medida não é aprovada por todos os membros do nível estratégico, como decorrência dos valores **preservação** e **tradição**, pois na opinião de alguns essa atividade iguala a instituição às demais.

Com o crescimento do número de cursos, o Centro Universitário Adventista encontra dificuldades para preencher a totalidade de suas vagas focando apenas o público adventista. Assim a instituição passa a utilizar os meios de comunicação em geral, para promover seu processo seletivo, atendendo ao valor **segurança financeira** e **disseminação dos princípios da Igreja Adventista**.

A instituição procura ainda facilitar o acesso do público adventista, especialmente para aumentar a ocupação do internato. Para tanto realiza seu processo seletivo em várias unidades da federação, utilizando a estrutura das escolas adventistas, o que reduz o custo dessa operação, coerentemente com a **segurança financeira**, e facilita o acesso do aluno, que não precisa se deslocar para fazer a prova.

A instituição utiliza-se ainda de um processo seletivo com duas ou mais fases, sendo em cada uma delas oferecidas as vagas não completadas na anterior, coerentemente com a **segurança financeira**.

A Mackenzie aumenta seus preços, mantendo-se ainda com a menor mensalidade dentre as universidades tradicionais, coerentemente com a **preocupação financeira**. A Universidade ALFA mantém sua política de preços do período anterior, coerentemente com a **preocupação financeira**, pois o preço ainda é um de seus diferenciais para atrair alunos.

O Centro Universitário Adventista mantém também a mesma política de preços, com a peculiaridade de que o Centro Universitário Adventista não tem concorrentes fortes nas proximidades de seus campi, sendo o campus São Paulo localizado na periferia da cidade e o campus Engenheiro Coelho em uma região rural. Essas localizações se explicam pela filosofia da Igreja Adventista e se adaptam ao valor **disseminar os princípios da Igreja Adventista**. A instituição define as áreas de atuação de cada campus para evitar uma concorrência direta entre eles, garantindo a **segurança financeira**.

O Centro Universitário Adventista mantém e amplia o sistema de internato para o ensino superior, com o intuito de facilitar o acesso do aluno, especialmente adventista, coerente com o valor **disseminar os princípios da Igreja Adventista**. O sistema de bolsas de estudo pelo trabalho é também preservado.

A partir dessa explanação é possível verificar que, apesar de submetidas a pressões isomórficas de natureza coercitiva (DiMaggio e Powell, 1983), a forma peculiar com que cada uma das organizações percebe as mudanças no ambiente, a partir dos esquemas interpretativos dos dirigentes, justifica a realização de diferentes ações estratégicas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1983), refletidas nas mudanças descritas no posicionamento estratégico de cada instituição estudada.

Verifica-se ainda que a nova política educacional brasileira vai impondo gradativamente novas obrigações às instituições de ensino, dando origem a mudanças de natureza incremental (Nadler e Tushman, 1990) definidas em cada organização a partir dos esquemas interpretativos do nível estratégico, que funcionam como vetores orientadores da forma como as organizações devem proceder diante de situações novas (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

À medida que a nova política educacional vai ganhando respaldo social, a pressão exercida sobre as instituições de ensino aumenta, acelerando as mudanças no posicionamento estratégico, com vistas a adequar os processos organizacionais às pressões sociais (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998), ressaltando que as instituições de ensino estão sujeitas a fortes pressões do ambiente institucional (Scott 1992), refletidas na sua necessidade de legitimidade social.

Percebe-se ainda a existência de uma relação interativa entre as pressões ambientais e os esquemas interpretativos, pois estes, ao mesmo tempo que funcionam como referencial para a mudança, também sofrem alterações durante esse processo, as quais podem no futuro levar a uma reorientação estratégica, mudança de segunda ordem (Levy 1986).

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.

---

O Brasil, como a maioria dos países subdesenvolvidos, concentrava seus esforços no ensino básico, com o intuito de diminuir o número de analfabetos. O milagre brasileiro da década de 70 foi a época áurea das universidades encarregadas de produzir em massa mão de obra qualificada para a indústria nascente do país. As grandes universidades públicas nascem nesse período e desenvolvem suas atividades de pesquisa, utilizando-se do volume significativo de recursos investidos pelo Governo Federal por meio de órgãos como a CAPES e o CNPq.

É nessa fase também que se desenvolve o ensino particular no Brasil, representado por um grande número de faculdades isoladas e integradas; entretanto o sonho de desenvolver o Brasil em um curto período de tempo não atingiu os resultados esperados. Não havia no País profissionais suficientes para dar continuidade a esse desenvolvimento, e as faculdades e universidades formavam profissionais com qualidade duvidosa.

As críticas à expansão desmedida da educação superior conduzem o Governo Federal a estabelecer novas regras para a criação de novas instituições de ensino, principalmente isoladas. Assim, a partir de meados da década de 80, as universidades são eleitas como a fórmula salvadora para o ensino superior.

As universidades, apesar de terem a responsabilidade de manter os centros de pesquisa do País, conciliando ensino, pesquisa e extensão, restringem suas atividades ao ensino, muitas vezes de baixa qualidade. Essa realidade decorre da ausência de mecanismos de controle por parte do Governo Federal sobre as instituições de ensino superior.

É verdade que a lei 5.540/68 limitava a autonomia das instituições de ensino com a fixação dos currículos mínimos e de normas de caráter administrativo; entretanto esse controle rigoroso, passada a fase de reconhecimento dos cursos ou da instituição universitária, restringia-se apenas à análise de aspectos formais.

Esse cenário começa a mudar a partir de 1995 com a edição de duas leis, a 9.131/95 e a 9.394/96: a primeira institui o Programa Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a segunda fixa novas diretrizes e bases para a educação. A essa pressão de natureza coercitiva acrescenta-se uma nova fase de expansão do ensino superior, marcada pela criação de faculdades isoladas, faculdades integradas e centros universitários.

É possível notar que a mudança no ambiente não afeta de forma abrupta as instituições educacionais a ponto de alterar a essência dessas organizações, os esquemas interpretativos do grupo dirigente. Por isso as mudanças verificadas nesta pesquisa caracterizam-se como mudanças de natureza incremental.

Esse fato pode ser explicado por uma conjugação de três fatores: primeiro a nova legislação estabelece prazos longos, em alguns casos até oito anos, para que as instituições de ensino adaptem suas estruturas às novas exigências estabelecidas pelo ordenamento jurídico; segundo, o aumento da concorrência vai crescendo de importância ao longo do período estudado, de forma que as instituições só começam a sentir seus efeitos no final da década de 90; terceiro, a nova legislação, nos seus primeiros anos, causa a revolta de vários setores da sociedade, que não concordam principalmente com os critérios e métodos utilizados pela avaliação; a falta de legitimidade social nessa fase incentiva o processo de resistência a sua adoção (Tolbert e Zucker, 1983).

À medida que o processo de avaliação vai sendo implantado, seus primeiros resultados ganham ampla divulgação nos meios de comunicação, e a comunidade passa a avaliar as instituições de ensino a partir de novos referenciais. A partir desse momento a população enfatiza a importância das novas diretrizes para a educação superior brasileira, que começam a ser socialmente aceitas, pressionando as instituições educacionais.

Do exposto conclui-se que a implantação gradativa das mudanças legislativas, a fraca pressão social nos primeiros anos e a mudança gradual do espaço de concorrência não criam uma pressão ampla a ponto de romper com as estruturas cognitivas do nível estratégico das instituições de ensino objeto deste estudo, uma vez que os esquemas interpretativos, pela sua própria composição com base em crenças e valores, mostram-se como o elemento mais duradouro dentro da organização.

Percebe-se entretanto que, à medida que a nova política educacional ganha importância, as instituições de ensino vêm-se obrigadas a adotar novas estratégias direcionadas a se adaptar às pressões de natureza coercitiva.

Essas mudanças gradualmente alteram o conjunto de crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico: esse processo, em um futuro próximo, pode levar a uma reorientação estratégica caso a pressão ambiental continue a aumentar de intensidade, num movimento em que um conjunto de mudanças de menor intensidade se

agregam gerando uma mudança nos componentes mais profundos da organização, as crenças e valores.

É importante ressaltar que a Universidade Presbiteriana Mackenzie sofre uma mudança de natureza estratégica, uma vez que há uma profunda alteração nos esquemas interpretativos do grupo dirigente; entretanto essa mudança não pode ser atribuída exclusivamente às transformações ocorridas no ambiente, porquanto a maior parte dos membros do nível estratégico foram substituídos nesse período, fato que justifica a alteração acentuada nas crenças e valores compartilhados pelos membros do nível estratégico.

As instituições educacionais estudadas percebem de forma diferente as mudanças ocorridas no ambiente. Essas diferenças justificam-se porque o grupo de dirigentes de cada uma delas avalia as mudanças ambientais de natureza coercitiva a partir do conjunto de crenças e valores que compõe os esquemas interpretativos e das peculiaridades de cada organização.

Para a Universidade ALFA a política educacional brasileira traz exigências exageradas, que não levam em conta a realidade das universidades brasileiras. Essa forma de ver as mudanças como uma ameaça à situação consolidada da instituição, direciona os esforços da Universidade ALFA para tentar influenciar o Governo Federal a reduzir as exigências estabelecidas na nova legislação educacional. O aumento das vagas e cursos superiores é visto como uma ameaça, que dificulta a atração de candidatos para o processo seletivo da universidade. Essa forma de conceber o ambiente está focada especialmente na preocupação financeira e reflete as dificuldades encontradas pela instituição de viabilizar recursos para realizar as mudanças necessárias em sua estrutura.

A Mackenzie avalia a nova política educacional brasileira como uma fase de profundas transformações para o ensino superior, na qual a universidade deve trabalhar para aprimorar as condições de oferta de seus cursos. Essa forma de conceber o ambiente está focada no espírito de renovação que move a instituição.

O Centro Universitário Adventista considera a nova fase do ensino superior como o momento das grandes oportunidades, onde as instituições de ensino de pequeno porte podem crescer, aumentando seu campo de atuação. Essa forma de conceber o ambiente está ligada ao sucesso dos projetos de crescimento da instituição, que tem como vetor orientador a disseminação dos princípios da Igreja Adventista.



Na Universidade ALFA dois novos valores são agregados ao esquema interpretativo predominante no período de 1990 a 1996, que são: adequação às exigências legais e qualidade do ensino.

A qualidade do ensino estava presente no discurso do nível estratégico no início da década de 90; entretanto a sua busca não estava representada como um dos marcos direcionadores da instituição, a ponto de definir as ações estratégicas da Universidade ALFA, e portanto não integra os valores e crenças que compõem o esquema interpretativo nessa fase.

O discurso da qualidade existente na nova legislação, o aumento da concorrência e a cobrança social de resultados favoráveis no processo de avaliação exigem da instituição medidas reais em sua direção, elevando o discurso utópico do primeiro período à condição de um dos valores integrantes do esquema interpretativo.

O nível estratégico da Universidade ALFA avalia que as mudanças na política educacional trazem exigências exageradas para a instituição e busca nos meios políticos formas de resistência a adoção da mudança buscando controlá-las (Machado-da-Silva e Fonseca 1993).

À medida que a nova legislação ganha respaldo social, o grupo dirigente da universidade ALFA conscientiza-se de que a instituição deve adequar-se, ainda que formalmente, às exigências da legislação, sob pena de sofrer sanções por parte do Governo Federal em um futuro próximo. Essa postura ressalta a importância do ambiente institucional para as instituições educacionais.

Como reflexo dessa postura um novo valor é incorporado ao esquema interpretativo, refletido pela expressão adequação às exigências legais, que indica a intenção da instituição de atender às exigências trazidas pela nova política educacional brasileira.

A incorporação desses dois novos elementos ao esquema interpretativo do grupo dirigente da Universidade ALFA não caracteriza uma mudança de natureza estratégica (Nadler e Tushman, 1990), porque a orientação geral da instituição não é alterada, uma vez que os valores e crenças predominantes no início da década interferem nas estratégias a serem adotadas pela instituição no final dos anos 90.

Apesar disso, mudanças incrementais afetam o posicionamento estratégico da Universidade ALFA e são direcionadas a adequar a universidade às novas exigências ambientais. O primeiro grupo de mudanças refere-se ao direcionamento do investimento. No início da década a Universidade ALFA estava voltada para montar a estrutura física

necessária ao crescimento da instituição. Essa linha de ação é reordenada no final dos anos 90 para a readequação da estrutura de apoio ao estudante (bibliotecas, laboratórios, etc.) visando atender às exigências da avaliação governamental, especialmente a partir do final de 1998, coerentemente com os valores qualidade do ensino e atender as exigências legais.

Essa data justifica-se porque a instituição concentrou sua atenção nos anos de 1997 e 1998 para a realização de um projeto apoiado no valor paternalismo, a implantação do curso de odontologia barrado pelo MEC no início da década. Assim a universidade centraliza suas atenções, nos anos de 1997 e 1998, nesse novo curso, que exige um aporte significativo de recursos para justificar a impropriedade da decisão anterior do MEC que impediu o funcionamento do curso. Tendo em vista esse foco, a Universidade ALFA mantém lento o ritmo de investimento nas outras áreas.

A instituição prepara laboratórios focados na prestação de serviço, como por exemplo o de medidas de precisão, em fase de credenciamento no IMETRO, utilizando sua condição de instituição de ensino com fins lucrativos, coerentemente com o valor preocupação financeira.

A Universidade ALFA altera a composição do seu corpo docente, por meio da mudança dos critérios de contratação, que passam a privilegiar a titulação do professor, e da estruturação do seu programa de incentivo à qualificação docente, especialmente em cursos de mestrado e doutorado, atendendo assim às exigências de titulação do corpo docente trazidas pela nova legislação.

A instituição tem dificuldades para manter professores em tempo integral por dois fatores: o alto custo que eles representam e o pouco controle da universidade sobre a produtividade desses docentes. A Universidade ALFA busca atender formalmente a essa exigência integrando os docentes às atividades administrativas e discute novas formas de viabilizar a contratação dessa modalidade de professor com outras instituições de ensino.

A Universidade ALFA altera sensivelmente a composição de seus cursos de graduação desativando os de menor procura e criando cursos novos, mais adequados às exigências de um mercado competitivo.

A Universidade ALFA está disposta a aproveitar as oportunidades trazidas pela nova legislação, atuando nos cursos seqüenciais, e na educação a distância. Aqueles foram oferecidos em 1999, mas não iniciados por falta de procura, estes estão em fase de credenciamento junto ao MEC.

A Universidade ALFA reestrutura sua pós-graduação (*stricto sensu*) e oficializa seus núcleos de pesquisa; entretanto a universidade encontra dificuldades para desenvolver essas atividades em função do alto custo que representam.

Devido às dificuldades para atrair candidatos para seus cursos, a Universidade ALFA reformula seu processo seletivo, por meio da realização de um vestibular conjunto com outras universidades (UNIVEST) e da criação da prova eletrônica. As atividades de interação com a comunidade são mantidas e ampliadas, uma vez que revertem em favor da comunidade local e representam um importante marketing para a instituição.

O Centro Universitário Adventista apresenta fortes laços com a Igreja Adventista do Sétimo Dia, de forma que a filosofia dessa religião influencia significativamente o conjunto de crenças e valores do nível estratégico, garantindo a uniformidade na composição dos esquemas interpretativos durante toda a década de 90.

Entretanto a partir de 1997 verificam-se alterações pontuais nas crenças e valores da alta administração decorrentes das transformações ocorridas na instituição, fruto da nova política educacional brasileira. Assim dois novos valores são agregados aos esquemas interpretativos: a “preservação das características confessionais da instituição” e “preparar profissionais para o mercado”.

O primeiro deriva do intuito de preservar os laços entre o Centro Universitário Adventista e a Igreja Adventista, apesar das mudanças ocorridas na instituição. O segundo adapta o pensamento do nível estratégico à nova realidade do centro universitário, que pelo volume de profissionais que deverá formar nos próximos anos não pode ficar focado apenas em “atender às necessidades das organizações adventistas”, devendo preparar os estudantes para concorrer no mercado de trabalho.

Apesar da ausência de uma mudança estratégica (Nadler e Tushman, 1990), mudanças incrementais afetam o posicionamento estratégico da instituição.

Os recursos que vinham sendo reservados desde o início da década são agora aplicados na implantação dos novos cursos criados a partir de 1998, aproveitando-se da abertura dada pelo Governo Federal.

É importante ressaltar que a instituição criou apenas três cursos utilizando-se da autonomia universitária, sendo a maioria dos novos cursos (08) criados via autorização do MEC.

O próprio projeto de expansão do centro universitário prevê a criação de no máximo quatro cursos novos a cada ano, dois em cada campus, pois a instituição não dispõe de recursos para dar suporte ao crescimento rápido, coerentemente com a segurança financeira.

Vale lembrar que todos os cursos a serem criados devem passar por um processo peculiar chamado aprovação denominacional, realizada internamente na Igreja Adventista, coerentemente com a preservação das características confessionais da instituição.

O corpo docente do Centro Universitário Adventista mantém a peculiaridade de ser composto em sua maioria de professores obreiros, ou seja, pessoas vinculadas à Igreja Adventista em tempo integral. Entretanto é estabelecido um plano de carreira específico para o professor não obreiro, uma vez que o crescimento da instituição dificulta a escolha de profissionais fortemente vinculados à igreja adventista.

É importante ressaltar que a instituição, em princípio não tem interesse de contratar professores não obreiros em regime de tempo integral pelo custo que eles representam, coerentemente com a segurança financeira.

A titulação do corpo docente durante todo o período estudado foi uma preocupação do nível estratégico. Entretanto, a partir do final de 1998 a instituição preocupa-se em maximizar o aproveitamento dos recursos aplicados em qualificação docente direcionando professores para as áreas de interesse do centro universitário. É importante ressaltar que a instituição tem preferências na concessão desse benefício para pessoas e projetos afinados com os princípios da Igreja.

A instituição tem interesse em ampliar seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto o centro universitário vem encontrando dificuldades para credenciar seu mestrado em educação na CAPES, de forma que o projeto de ampliação da pós-graduação está condicionado ao desempenho do mestrado existente.

Não há interesse no momento nos cursos seqüenciais e a distância, porque a prioridade do Centro Universitário Adventista é a implantação dos cursos de graduação recém criados. A pesquisa não é uma atividade prioritária, pois requer um grande volume de investimento, coerentemente com a segurança financeira. A única linha de pesquisa estruturada na instituição é o núcleo de estudo da origem que busca provas de que o mundo foi criado por Deus, coerentemente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista.

Com o crescimento do número de cursos e vagas, o centro universitário altera suas estratégias de marketing por meio de duas medidas. A primeira foi realizar as provas em

várias cidades do País, utilizando-se da estrutura das escolas adventistas existentes no Brasil. Essa medida facilita o acesso dos alunos, especialmente adventistas, ao internato. A segunda foi ampliar a divulgação do processo seletivo da instituição para além dos meios de comunicação adventistas, por meio de rádio, TV e outdoors. O processo seletivo da instituição passa a ser realizado com duas ou mais fases, sendo que a cada fase são oferecidos os cursos remanescentes da anterior.

Como forma de orientar o crescimento do centro universitário se definiu a vocação de cada um dos campus, evitando a oferta de cursos em duplicidade. É bom lembrar que nos casos em que um curso exista nos dois campi, apenas um campus deverá aceitar alunos para o internato, reduzindo a concorrência entre eles.

O centro universitário mantém a peculiaridade de oferecer em seus cursos disciplinas de cunho religioso, observar os valores e a conduta moral dos funcionários a serem contratados e dos alunos selecionados pela instituição, coerentemente com o valor preservação das características confessionais da instituição.

O Centro Universitário Adventista amplia seus programas de extensão cultural, voltados a disseminar os valores da Igreja Adventista, e de bolsas de estudo em troca do trabalho dos alunos em funções administrativas ou operacionais da instituição com o objetivo de dar oportunidade para os alunos de menor poder aquisitivo poderem estudar e trabalhar em um ambiente cristão.

A Mackenzie nos anos de 1995 a 1997, passa por um processo profundo de transformação decorrente da substituição dos membros da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie e da eleição de uma nova reitoria em substituição à anterior, que se manteve por 12 anos. Esse processo é acompanhado por mudanças na política educacional brasileira, que trazem à tona os conceitos de qualidade e de avaliação e criam novas exigências para as instituições de ensino.

A combinação de um novo grupo dirigente com um novo contexto ambiental altera sensivelmente as crenças e valores compartilhados pelo nível estratégico da Mackenzie, caracterizando assim uma mudança de segunda ordem (Levy, 1986). O conservadorismo que retrata claramente o início da década é substituído por um conjunto de crenças e valores que indicam a tendência de mudança na instituição. São eles: renovação, preservação, participação, capacitação docente e envolvimento com a Igreja.

A renovação e a preservação se apresentam como faces de uma mesma moeda, no sentido de que, ao mesmo tempo que a Mackenzie quer deixar para trás os vícios do passado, preserva os pontos positivos do que se vinha fazendo anteriormente. Essa combinação dita o ritmo gradativo das mudanças.

O corpo docente foi posto em foco pela nova legislação educacional que exige que as universidades contratem professores titulados e em regime de tempo integral. Essa pressão externa reflete-se no quadro de valores do nível estratégico, que passa a conceber a qualificação docente, representada tanto pelo título, pelo nome, como pela experiência do professor, como um dos fatores essenciais para a manutenção do sucesso da instituição.

Esse grupo de docentes criteriosamente selecionado e que passa a manter vínculos com a instituição pelo tempo que dedica à universidade é convidado a participar do processo de criação da nova Mackenzie, que passa a ter mais para apresentar do que seu belo campus localizado numa região nobre de São Paulo.

Atenta a esse processo, a Igreja Presbiteriana reforça seus laços com a universidade. Essa aproximação entre a Mackenzie e a Igreja é claramente representada no projeto pedagógico da instituição elaborado a partir da filosofia calvinista. A capelania universitária é reformulada e passa a ser responsável por levar aos estudantes e funcionários a mensagem de que a Mackenzie é uma instituição confessional, criada pelo pioneirismo de missionários da Igreja Presbiteriana, e que ela permanece fiel a essa filosofia.

Essa alteração substancial dos valores da instituição é refletida em mudanças no posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Os investimentos, que no período anterior estavam concentrados em propiciar a estrutura necessária para receber os novos estudantes, são agora direcionados a aprimorar as estruturas de apoio ao estudante (laboratórios, bibliotecas, etc.).

O programa de qualificação do corpo docente existente no período anterior é aprimorado e ampliado, maximizando a utilização dos recursos envolvidos. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, iniciados no período anterior, são reformulados a fim de atender às exigências da CAPES para seu credenciamento. Assim são extintos os cursos de doutorado, reduzidos os cursos de mestrado oferecidos, são contratados professores doutores em período integral para ministrar os cursos e é criado um espaço específico para pós-graduação no novo prédio da reitoria.

São estabelecidas duas carreiras docentes: a acadêmica, que foca a titulação, exigindo do professor no mínimo o título de mestre, e a profissional, que foca a experiência do docente no mercado de trabalho. Os professores antigos são enquadrados nessas novas carreiras e passam a permanecer mais tempo na instituição, pois recebem um maior número de aulas de forma a serem enquadrados no regime de tempo parcial.

A pesquisa, que passa a ser uma exigência para as universidades, é operacionalizada por meio de um fundo denominado MACKPESQUISA, que financia professores interessados em realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou projetos de pesquisa específicos. A pós-graduação passa a ser o espaço privilegiado para a realização dessa atividade, principalmente através do novo grupo de doutores da instituição.

Novos cursos de graduação são criados na Universidade Presbiteriana Mackenzie, dos quais merecem destaque: primeiro filosofia e teologia, que demonstram a aproximação entre a universidade e a Igreja Presbiteriana, segundo administração, comércio exterior e educação física, todos no Campus Tamboré, demonstrando a intenção da Mackenzie de ir para além das fronteiras do Campus São Paulo. É importante destacar que a criação dos cursos de administração e comércio exterior decorre do bom desempenho da universidade no provão.

A estrutura dos cursos de graduação também sofre alterações pela introdução do projeto de graduação interdisciplinar, voltado para a iniciação científica do aluno, e pela tentativa da instituição de adequar os cursos às mudanças rápidas do mercado de trabalho.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie agrega aos cursos de extensão existentes, ligados à complementação das disciplinas curriculares, atividades de interação com a comunidade, apoiando idosos e a população carente.

A Instituição preocupa-se também em fortalecer sua imagem por meio de propagandas institucionais. Nessa fase o processo seletivo é divulgado nos meios de comunicação, entretanto essa prática é recriminada por alguns membros do nível estratégico, que consideram que uma instituição tradicional não precisa desse tipo de mídia. A universidade Presbiteriana Mackenzie mantém seu processo seletivo nos mesmos moldes do concurso vestibular.

A partir das considerações apresentadas acima, é possível perceber que os esquemas interpretativos, ao mesmo tempo que atuam como um filtro que permite à organização perceber o ambiente de uma forma particular, são também influenciados pelo ambiente, que constringe as organizações em uma determinada direção.

Nota-se também que as transformações ocorridas no posicionamento estratégico das instituições de ensino seguem linhas mestras comuns, tais como: o reforço das atividades de marketing, estruturação do corpo docente e investimentos em infra-estrutura, direcionadas pelas pressões ambientais de natureza coercitiva, reforçando a tendência de isomorfismo entre elas. Ainda assim a forma peculiar como as instituições de ensino põem em prática suas ações estratégicas, seja: pelo investimento na pós-graduação (Universidade Presbiteriana Mackenzie), pela reformulação do rol de cursos de graduação oferecidos (Universidade ALFA), ou pela criação de novos cursos de graduação (Centro Universitário Adventista), demonstra a existência de orientações diferenciadas entre as organizações que podem conduzir a resultados diferentes em termos de eficiência e que são justificadas pelas diferenças existentes nos esquemas interpretativos.

Portanto conclui-se que, os esquemas interpretativos atuam como um filtro que determina a forma peculiar com que os membros do nível estratégico percebem o ambiente, orientando as ações estratégicas realizadas com o objetivo de responder as mudanças ambientais.

### **Recomendações.**

Tendo em vista as conclusões deste trabalho, sugere-se a realização de outras investigações, dando margem a um maior desenvolvimento do assunto.

- Aprofundar a pesquisa realizada verificando se há coerência entre os esquemas interpretativos do nível estratégico e as crenças e valores dos funcionários dos níveis tático e operacional, analisando se eventuais divergências entre esse níveis influenciaram o posicionamento estratégico das instituições analisadas.
- Estudar casos de mudanças estratégicas de empresas com contextos institucionais de referência variados, observando até que ponto o contexto institucional de referência influencia na forma como as organizações percebem uma mudança ambiental, facilitando ou dificultando uma mudança estratégica.
- Avaliar o efeito das mudanças na política educacional brasileira do ponto de vista das faculdades isoladas e integradas que não foram abrangidas por esta pesquisa.



- Estudar instituições de ensino em várias regiões do País, avaliando se as diferenças regionais interferem na forma como essas organizações perceberam as mudanças na política educacional brasileira, uma vez que essa mudança desconsidera as diferenças econômicas e culturais existentes no território brasileiro.
- Analisar casos de mudanças estratégicas, a fim de melhorar a compreensão dos mecanismos isomórficos mimético, normativo e coercitivo, por meio da comparação de organizações com postura pró-ativas e reativas com relação às mudanças ambientais.

Quanto às recomendações de ações e práticas para as instituições educacionais objeto deste estudo, sugere-se:

- 1) Aumentar o envolvimento do corpo docente com a instituição, incentivando os professores a atuar como mecanismos fomentadores das atividades de pesquisa e extensão, utilizando-se tanto dos incentivos da instituição como de outras organizações.
- 2) Aproveitar-se da liberdade didático-pedagógica atribuída às instituições de ensino para manter os conteúdos programáticos adaptados às realidades do mercado de trabalho, mantendo contato com o setor empresarial para assegurar estágios para os alunos e futuros empregos para os formandos, pois a aceitação dos alunos pelo mercado de trabalho será um diferencial para as instituições de ensino.
- 3) Incorporar aos currículos todo o conteúdo abrangido pelo provão, relacionando o conteúdo e desenvolvendo a capacidade de raciocínio do aluno, sem restringir o curso a uma etapa preparatório para uma prova.
- 4) Manter um programa constante de atualização de laboratórios e bibliotecas, diluindo os custos dessa atividade ao longo do tempo, uma vez o desempenho futuro da instituição, tanto aos olhos do público quanto dos avaliadores do governo, depende da correta e prudente alocação dos recursos nessa área.
- 5) Estar atento às novidades trazidas pelas portarias e pareceres do Conselho Nacional de Educação que gradativamente regulamentam a nova LDB e que podem trazer grandes vantagens para as instituições mais ousadas e capazes de avaliar o potencial do mercado.
- 6) Investir na pós-graduação *stricto sensu* como forma de assegurar o desenvolvimento das atividades de pesquisa dentro das universidades, melhorando o aproveitamento dos professores titulados contratados em tempo integral.

- 7) Estar aberto a novas formas de processo seletivo que permitam avaliar o candidato e selecionar os mais adequados às necessidades da instituição.
- 8) Manter fortes laços com a sociedade como forma de divulgar as vantagens oferecidas pela instituição.
- 9) Não restringir o processo de seleção dos professores à titulação, incorporando no processo provas de conhecimento e acompanhamento didático-pedagógico, pois a base para o desenvolvimento dos alunos é o corpo docente.
- 10) Aproveitar os laboratórios da instituição para a prestação de serviços para outras organizações, porque essa prática permite melhorar o aproveitamento da estrutura imobilizada pela instituição e garante ao aluno o acesso a equipamentos de ponta.
- 11) Fazer da avaliação um processo natural dentro da organização, atendendo aos padrões de qualidade elaborados pelo MEC, mas não se restringindo a eles.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANDREWS, Kenneth. R. The concept of corporate strategy IN: MINTZBERG Henry; QUINN, James Brian. **The strategy process**. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil, 2<sup>a</sup> ed., p.44-52, 1991.
- ARAUJO, Luis; EASTON, Geoff. Strategy: Where is the pattern? **Organization**, Vol. 3, n. 3, p. 361-383, 1996.
- BALDRIDGE, J. Vitor; CURTIS, David V.; ECKER, George; RILEY, Gary L. **Policy Making and effective leadership**. São Francisco : Jossey-Bass, 1978.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1979.
- BARON, David P. The nonmarket strategy system. **Sloan Management Review**, vol. 37, n. 1, p. 73-85, 1995.
- BARR, Pamela S.; STIMPert, J. L.; HUFF, Anne S. Cognitive change, strategic action , and organizational renewal. **Strategic Management Journal**, vol. 13, p. 15-36, 1992.
- BARTUNEK, Jean M. Changing interpretive schemes and organizational restructuring: the example of a religious order. **Administrative Science Quarterly**, vol. 29, n. 3, p. 355-372, 1984.
- BLAU, Peter M. **The organization of academic work**. New York : John Wiley & Sons, 1973.
- BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo : Ática, 1993.
- BRASIL. CAPES. Parecer PJR/JT n.º 013 de 10 de março de 1999. Dispõe sobre a validade de títulos de pós-graduação obtidos no país, anteriormente a vigência do art. 48, da LDB

lei n.º. 9.394.96. Fundamentos legais do reconhecimento. In: CAPES, pareceres [http://www.capes.gov.br/legislação/index.html]

BRASIL. CAPES. Portaria 80 de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. In **CAPES**, legislação, portarias.[http://www.capes.gov.br/legislação/index.html].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 776 da Câmara de Ensino Superior de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE [http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCS77697.doc].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 968 da Câmara de Ensino superior de 17 de dezembro de 1998. Cursos seqüenciais no ensino superior. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE [http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCS968.doc].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer do Conselho Pleno n.º. 115 de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE [http://www.mec.gov.br/cne/ftp/Cp0115.rtf].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 738 da câmara de educação superior de 05 de novembro de 1998. Definição de critérios para a avaliação de solicitação de credenciamento de centros universitários In: SANTOS, José Walter Pereira dos. **Curso de avaliação institucional** : Apostila de aula do curso de extensão, Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 98 do Conselho Pleno de 06 de julho de 1999. Dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior. In Ministério da Educação, pareceres do CNE, [http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CP098.doc].

BRASIL. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário oficial da União**, Seção 1, p. 20545, 11 out. 1996.

BRASIL. Decreto 2.561 de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In **Ministério da Educação**, legislação educacional [[http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec\\_2561.doc](http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec_2561.doc)].

BRASIL. Decreto n. 2.494/98 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional [[http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec\\_2492.doc](http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec_2492.doc)].

BRASIL. Decreto n. 68.908 de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Lex – Legislação Federal**, p. 979 – 980, 1971.

BRASIL. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, Parágrafo único, 54 e 88 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências **Diário oficial da União**, seção 1, p. 17991, 20 de agosto. 1997.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, seção 1, p. 27.839, 23 de dez. 1996.

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

BRASIL. Lei Federal n.º. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Departamento de imprensa oficial do estado**, 1962.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, edição extra, p. 19257, 25 nov. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria 2.175 de 27 de novembro de 1997.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei n.º 9.391 de 24 de novembro de 1995, e no Decreto n.º 2020 de 10 de outubro de 1996, e considerando ainda que os resultados das avaliações realizadas pelo MEC constituem-se em indicadores de qualidade e de desempenho de cursos e instituições de ensino superior, resolve. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional [<http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria2175.doc>].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 639 de 13 de maio de 1997.

Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários para o sistema federal de ensino. **Diário oficial da União**, seção 1 – p. 10009, maio 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 637, de 13 de maio de 1997.

Dispõe sobre o credenciamento de universidades. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 16949, 07 de agosto. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 971. Define os procedimentos

para o cumprimento do disposto no art.18, do Decreto n.º. 2.306, de 19 de agosto de 1997°. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional, [<http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%20971.doc>].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 2.040 de 22 de outubro de

1997. Define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para universidades. **Ministério da educação**, legislação educacional [<http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%2040.doc>].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 2.041 de 22 de outubro de

1997. Define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional dos centros universitários. **Ministério da educação**, Legislação educacional, [<http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%2041.doc>].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 612 de 12 de abril de 2000. Dispõe sobre autorização e reconhecimento dos cursos sequenciais de ensino superior. In: **Ministério da educação**, prolei, [[prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/3093.doc](http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/3093.doc)].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº.877 de 30 de julho de 1997. Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional. [<http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%20877.doc>].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução 001 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. In: **Ministério da educação**, prolei, [<http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/2861.doc>].

BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**, Vermont : Athenaem Press Ltd, 1979.

CARBONE, Célia. A universidade e a gestão da mudança organizacional: a partir da análise sobre o conteúdo dos padrões interativos. **Revista de Administração Pública**, vol. 29, n. 1, p.34-47, jan./mar. 1995.

CATÁLOGO. São Paulo : Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1999.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO, Projeto de centro universitário 1997. São Paulo, 1997.

CHAFFEE, Ellen Earle. Three models of strategy. **Academy of Management Review**, vol. 10, n. 1, p. 89-98, 1985.

COLINA 95, edição comemorativa. São Paulo : Centro Universitário Adventista, 1995.

COOPER, David J.; HININGS, Bob; GREENWOOD, Royston; BROWN, John L. Sedimentation and transformation in organizational change: the case of Canadian law firms. **Organization Studies**, vol. 17, n. 4, p. 623-647, 1996.

CRUBELLATE, João Marcelo; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Valores/crenças e interesses como mediadores de adaptação à mudança ambiental: estudo comparativo de casos. ( 1998: Foz do Iguaçu). **Anais**, 22º. ENANPAD, Foz do Iguaçu-PR, 1998 { CD ROOM}.

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

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociologic Review**, vol. 48, n. 2, p. 147-160, Apr. 1983.

DIVISÃO SUL AMERICANA DA ASSOCIAÇÃO GERAL DOS ADVENTISTAS DO SÉTIMO DIA. **Regulamentos Eclesiástico-Administrativos – 1998-99**, Brasília : DAS, 1999.

EDELMAN, Lauren B. Legal ambiguity and symbolic structures: organizational mediation of civil rights law. **American Journal of sociology**, vol. 97, n. 6, p. 1531-1576, May 1992.

EDELMAN, Lauren B. Legal environments and organizational governance: the expansion of due process in the American workplace. **American Journal of Sociology**, vol. 95, n. 6, p. 1401-1440, May 1990.

ENZ, Cathy A. The role of value congruity in intraorganizational power, **Administrative Science Quarterly**, vol. 33, n. 2, p. 284-304, 1988.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1986.



- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo : Atlas, 1991.
- GINSBERG, Ari. Connecting diversification to performance: a sociocognitive approach. **Academy of Management Review**, vol. 15, n. 3, p. 514-535, 1990.
- GIOIA, Dennis A.; CHITTIPEDDI, Kumar. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, vol. 12, p. 433-448, 1991.
- GREENWOOD, Royston; HININGS, C. R. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**, vol. 21, n. 4, p. 1022-1054, 1996.
- GROSS, Renato. Ensino Superior. In TIMM, Alberto R. **Centro Universitário Adventista Campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho : IUA, 1999.
- HALL, Richard H. **Organizações: estruturas e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro : Prentice-Hall, 1984.
- HARDY, Cynthia. Strategy and Context: Retrenchment in Canadian Universities. **Organization Studies**, vol. 11, n.2, p. 207-237, 1990.
- HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: Teoria e casos**. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 1996.
- HATCH, Mary Jo. **Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. New York : Oxford, 1997.
- HATCH, Mary Jo. The dynamics of organizational culture, vol. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

HININGS, C. R.; THIBAUT, L.; SLACK, T.; KIKULIS, L. M. Values and organizational structure. **Human Relations**, vol. 49, n. 7, p. 885-916, 1996.

HININGS, C. R.; GREENWOOD Royston. **The dynamics of strategic change**. New York : Basil Blackwell, 1989.

HOFSTEDE, Geert. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. **Organization Studies**, vol. 19, n. 3, p. 477-492, 1998.

KANTER, Rosabeth M.; STEIN, Barry A.; JICK, Todd D. **The Challenge of organizational change**: How companies experience it and leaders guide it. New York : Free Press, 1992.

KERLINGER, Fred Nicholas. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo : EPU, 1980.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing** : análise, planejamento, implementação e controle. 5. ed. São Paulo : Atlas, 1998.

LALANDE, Andre. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

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

LEVY, Amir. Second-order planned change: definition and conceptualization. **Organizational Dynamics**, vol. 15, n. 1, p. 5-23, 1986.

LUNENBURG, Fred C. e ORNSTEIN Allan C. **Educational Administration**: concepts and practices. California : Wadsworth Publishing Company, 1991.

MACCRIMMON, Kenneth R.. Do firm strategies Exist? **Strategic Management Journal**, vol. 14, p. 113-130,1993.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria S. da; FERNANDES, Bruno H. R.. **Cognição e institucionalização na dinâmica da mudança em organizações**, 1999 { no prelo}.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria S. da; FERNANDES, Bruno H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectiva cognitiva e institucional. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1998: Foz do Iguaçu). **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998 {CD ROOM}.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da. Competitividade organizacional uma tentativa de reconstrução analítica. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1996 Angra dos Reis. **Anais...** Angra dos Reis: ANPAD, p. 207-226, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da. Configuração estrutural da indústria calçadista de Novo Hamburgo-RS. **Organizações e Sociedades**, vol. 2, n. 3, p. 67-119, 1994.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da. Homogeneização e diversidade organizacional: uma visão integrativa. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1993: Salvador). **Anais...** Salvador: ANPAD, p. 147-159, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Modelos Burocráticos e Políticas e Estrutura Organizacional de Universidades. **Temas de Administração Universitária** - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração - NUPEAU, Curso de Pós-graduação em administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : UFSC, p. 78-90, 1991.

MEYER, John W. e ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, vol. 83, n.2, p. 340-363, 1977.

MACKENZIE, 126 anos de ensino : valores acima do tempo. São Paulo : Premio, 1997.

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

MINTZBERG, Henry. A criação da estratégia artesanal. In: MONTGOMERY, Cynthia A. e PORTER, Michael E. **HBR Book - Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. São Paulo : Campus, p. 419-437, 1998.

MINTZBERG, Henry; WESTLEY, Frances. Cycles of organizational change. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 39-59, 1992.

MINTZBERG, Henry. Five Ps for strategy, In: MINTZBERG Henry; QUINN James. Brian. **The strategy process**. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 12-19. 1991.

MINTZBERG Henry; WALTERS James. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, vol. 6, p. 257-272, 1985.

MORGAN, Gareth. **Imagem das organizações**. São Paulo : Atlas, 1986.

MYRDAL, Gunnar. **O valor em teoria social**. São Paulo : Pioneira, 1965.

NADLER, David A.; TUSHMAN, Michael L. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. **California Management Review**, vol. 32, p. 77-97, Winter 1990.

NUTT, Paul C.; BACKOFF, Robert W. **Strategic Management of public and third sector organizations**. San Francisco : Jossey-Bass, 1992.

PANT, P. Narayan e LACHMAN, Ran. Value incongruity and strategic choice. **Journal of Management Studies**, vol. 35, n. 2, p. 195- 212, 1998.

- PASINI, André M. Centro Universitário Adventista-C2: Origem e desenvolvimento físico. In TIMM, Alberto R. **Centro Universitário Adventista Campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho : IUA, 1999.
- PENTEADO, Silvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo : Cortez, UNISANTA, 1998.
- PETTIGREW, Andrew; FERLIE Ewan; MCKEE, Lorna. **Shaping Strategic Change**. London : Sage, 1992.
- QUINN, James Brian. Strategies for change, In: MINTZBERG H.; QUINN J. B.. **The strategy process**. Rio de Janeiro. Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 4-12, 1991.
- RAJAGOPALAN, Nandini; SPREITZER, Gretchn M. Toward a theory of strategic change: a multi-lens perspective and integrative framework. **Academic of Management Review**. vol. 22, n. 1, p.48-79, 1996.
- RANSON, Stewart; HININGS, Bob; GREENWOOD, Royston. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, vol. 25, p. 1-17, Mar. 1980.
- RUMELT, Richard. The evaluation of business strategy, In: MINTZBERG Henry e QUINN James Brian **The strategy process**. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 52-59, 1991.
- SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco : Jossey Bass, 2. ed., 1992.
- SCOTT, W. Richard. **Institutions and organizations**. London:Sage, 1995.
- SCOTT, W. Richard. **Organizations: rational, natural, and open systems**. 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

- SCOTT, W. Richard. The Adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, vol. 32, n. 4, p. 493-511, 1987.
- SLACK, Trevor; HININGS, Bob. Institutional pressures and isomorphic change: an empirical test, **Organization studies**, vol. 15, n. 6, p. 803-837, 1994.
- SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, vol. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.
- SMIRCICH, Linda; STUBBART, Charles. Strategic Management in an enacted world. **Academic of Management Review**. vol. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.
- SOUZA, Paulo Nathanael de. **LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo : Pioneira da educação, 1997.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo : Pioneira da Educação, 1997.
- STABELL, Charles B.; FJELDSTAD, Oystein D. Configuring value for competitive advantage: on chains, shops, and networks. **Strategic Management Journal**, vol. 19, p. 413-437, 1998.
- STAKE, Robert. Case Studies. IN: DENZIN, Norman K. E LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, p. 236 - 247, 1994.
- THOMAS, James B.; CLARK, Shawn M. e GIOIA, Dennis A. Strategic sensemaking and organizational performance: linkages among scanning, interpretation, action and outcomes. **Academy of Management Journal**, vol. 36, n. 2, p. 239-270, 1993.
- TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. Institutional source of change in formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1934. **Administrative Science Quarterly**, vol. 28, p. 22-39, 1983.

TRICE, Harrison M.; BEYER, Janice M. **The cultures of work organizations**. New Jersey:Prentice Hall, 1993.

UNIVERSIDADE ALFA. Mogi das Cruzes : Universidade ALFA, 1999.

WHIPP. Richard; ROSENFELD, Robert; PETTIGREW, Andrew. Culture and competitiveness: evidence from two mature UK industries. **Journal of Management Studies**, vol. 26, n. 6, p.561-585, 1989.

WILSON, David C. **A strategy of Change**. New York: Routledge, 1992.

YEARBOOK 1999, Seventh-Day Adventist Church. Hagerstown : Review and Herald Publishing Association, 1999.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

## **7 ANEXOS**

---

ANEXO 01 – Roteiro de entrevistas.

ANEXO 02 – Cursos avaliados pelo provão.

ANEXO 03 – Mudança na política educacional – posicionamento estratégico (análise preliminar).

ANEXO 04 – Lista de documentos consultados.



**ANEXO 01.****ROTEIRO DE ENTREVISTAS.****I – IDENTIFICAÇÃO.**

Escolaridade/área do conhecimento:

Cargo atual:

Tempo de serviço no cargo:

Cargo anterior:

Tempo de serviço na organização:

**II – PERGUNTAS.**

- 1) Pensando no início dos anos 90. Quais os objetivos educacionais e empresariais da universidade (centro universitário)?
- 2) Ainda pensando no início dos anos 90. Quais as estratégias adotadas pela instituição para atingir os objetivos empresariais e educacionais descritos?
- 3) Pensando no período atual. Quais os objetivos educacionais e empresariais da universidade (centro universitário) NOME?
- 4) Ainda pensando no período atual. Quais estratégias a instituição vem adotando para atingir os objetivos empresariais e educacionais descritos?
- 5) Gostaria que o senhor comentasse sua percepção com relação a aspectos específicos da organização:  
(Para cada aspecto perguntar:  
Como era no início dos anos 90.  
Como é atualmente.  
Por que mudou.  
Quando mudou.

Se as mudanças legislativas ocorridas na educação superior influenciaram essa mudança. Se a mudança foi boa para organização).

- a) Tratamento do corpo docente (regime de trabalho, programas de incentivo à qualificação, critérios para a escolha de novos docentes, remuneração).
  - b) Origem e destinação (formas de utilização) dos recursos financeiros.
  - c) Administração das instalações (salas de aula, laboratórios, bibliotecas).
  - d) Ações tomadas para a atração de novos alunos e a manutenção dos alunos na instituição.
  - e) Percepção da concorrência.
  - f) Projetos de expansão (crescimento).
  - g) Critérios internos da instituição para escolha de novos cursos a serem criados.
  - h) Modalidade de cursos oferecidos (cursos de graduação – áreas do conhecimento - , pós-graduação, a distância e seqüenciais).
  - i) Organização dos cursos oferecidos.
  - j) Qualidade dos cursos oferecidos.
  - k) Atividades de pesquisa e extensão.
- 6) Como o senhor percebia a educação superior no período entre 1990 e 1994? Há alguma diferença entre a forma como o senhor percebia a educação superior naquela época e a percepção atual? Discorra a respeito das principais diferenças.
- 7) Quais pontos da reforma legislativa ocorrida a partir de 1995 mais influenciaram a educação superior e qual a sua opinião sobre cada um deles?

- (Inicialmente verificar quais pontos da reforma legislativa o entrevistado destaca em seguida fazer com que o entrevistado se manifeste a respeito das alterações constantes do quadro e não comentadas espontaneamente).

Distribuição das universidades em instituições com e sem fins lucrativos.
Exigências relativas à titulação e regime de trabalho do corpo docente.
Programa Nacional de Avaliação de Cursos.
Exigência do credenciamento.
Educação a distância.
Cursos seqüenciais.
Criação dos centros universitários.
Processo seletivo.

- 8) As alterações legislativas afetaram as estratégias e objetivos da instituição? Foram tomadas medidas específicas para fazer frente às mudanças legislativas? Quando essas medidas foram tomadas?

Exigências relativas à titulação e regime de trabalho do corpo docente.
Programa Nacional de Avaliação de Cursos.
Recredenciamento.
Novas modalidades de cursos: Educação a distância, seqüenciais, magistério superior.

**ANEXO 02.****CURSOS AVALIADOS PELO PROVÃO.**

- Administração (1996, 1997, 1998, 1999 e 2000);
- Agronomia (2000);
- Biologia – incluindo Ciências com habilitação plena em Biologia (2000);
- Comunicação Social - habilitação em Jornalismo (1998, 1999 e 2000);
- Direito (1996, 1997, 1998, 1999 e 2000);
- Economia (1999 e 2000);
- Engenharia Civil (1996, 1997, 1998, 1999 e 2000);
- Engenharia Elétrica (1998, 1999 e 2000);
- Engenharia Mecânica (1999 e 2000); Engenharia Química (1997, 1998, 1999 e 2000);
- Física – incluindo Ciências com habilitação plena em Física (2000);
- Letras (apenas as habilitações em: a) Língua Portuguesa e respectivas literaturas; b) Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; c) Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas (1998, 1999 e 2000);
- Matemática (incluindo Ciências – habilitação plena em Matemática) (1998, 1999 e 2000);
- Medicina (1999 e 2000);
- Medicina Veterinária (1997, 1998, 1999 e 2000);
- Odontologia (1997, 1998, 1999 e 2000);
- Psicologia (2000);
- Química – incluindo Ciências com habilitação plena em Química (2000).

**PROVÃO – CONCEITO.****TITULAÇÃO DOCENTE.**

“A” –curso/habilitação com mais de 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.

“B” –curso/habilitação com mais de 30,0% e até 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.

“C” –curso/habilitação com mais de 20,0% e até 30,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.

“D” –curso/habilitação com mais de 10,0% e até 20,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.

“E” –curso/habilitação com até 10,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.

#### REGIME DE TRABALHO DOCENTE.

“A” –curso/habilitação com mais de 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

“B” –curso/habilitação com mais de 30,0% e até 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

“C” –curso/habilitação com mais de 20,0% e até 30,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

“D” –curso/habilitação com mais de 10,0% e até 20,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

“E” –curso/habilitação com até 10,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

## ANEXO 03.

## Mudança na Política Educacional e Posicionamento Estratégico (análise preliminar).

Alterações na legislação.	Conseqüências para as estratégias de:		
	Produtos.	Mercados.	Recursos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo docente das universidades:</li> <li>• 1/3 mestres e doutores;</li> <li>• 1/3 regime de período integral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo às atividades de pesquisa e extensão com objetivo de ocupar o tempo em que os docentes permanecem à disposição da instituição.</li> <li>• Oportunidade para ampliar o número de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> visando atender a demanda por docentes qualificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da procura por cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento do custo com corpo docente.</li> <li>• Necessidade de qualificar o corpo docente existente e/ou contratar novos docentes qualificados.</li> <li>• Necessidade de adequar o espaço físico à existência de docentes em regime de período integral.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acaba a obrigatoriedade do concurso vestibular.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de utilizar diferentes formas de processo seletivo (Processos seletivos diferenciados entre as Instituições de Ensino Superior).</li> <li>• Busca por formas de atrair maior número de candidatos para o processo seletivo, tais como parcerias para realização conjunta do processo seletivo e flexibilização nos requisitos para a aprovação candidatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variação nas despesas com a organização do processo seletivo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilização da autonomia universitária: (o centro universitário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de criar diferenciais nos produtos oferecidos para fazer frente à concorrência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da concorrência por novos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento dos custos como publicidade para atrair candidatos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recredenciamento;</li> <li>• Avaliação periódica;</li> <li>• Provão;</li> <li>• Comissões de especialistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteração no número de atividades de pesquisa e extensão realizadas.</li> <li>• Cursos adaptados para atender aos requisitos mínimos de qualidade (padronização).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Candidatos passam a considerar os resultados das avaliações um dos como critério para a escolha de uma instituição de ensino superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento dos investimentos em estrutura física (laboratórios, bibliotecas, salas de aula, etc.), em atividades de pesquisa e de integração social.</li> <li>• Aumento do custo com corpo docente.</li> <li>• Preocupação com o controle de despesas, para gerar mais recursos e fazer frente ao volume de investimentos.</li> <li>• Investimento na criação de mecanismos de controle institucionais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino a distância.</li> <li>• Cursos seqüenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de ampliação das opções de cursos oferecidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação do mercado consumidor das Instituições de ensino superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de aproveitamento dos docentes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferência para cursos afins.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da concorrência por alunos que já iniciaram os cursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investimentos em marketing interno.</li> </ul>

**ANEXO 04.**LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS.UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Conselho Universitário** : livro de atas de 1988 a 1990, atas n. 281-291.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Conselho Universitário** : livro de atas de 1991 a 1993, atas n. 292-308.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Conselho Universitário** : livro de atas de 1994 a 1996, atas n. 309-330.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Conselho Universitário** : livro de atas de 1997 a 1990, atas n. 331-346.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Conselho de ensino e pesquisa**: livro de atas de 1987 a 1990, atas n. 10-21.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Conselho de ensino e pesquisa**: livro de atas de 1991 a 1993, atas n. 22-39.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Conselho de ensino e pesquisa**: livro de atas de 1994 a 1996, atas n. 40-85.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Conselho de ensino, pesquisa e extensão**: livro de atas de 1997 a 1999, atas n. 65-76.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1991**, atos n. 1 a 30, São Paulo, 1991.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1992**, atos n. 1 a 54, São Paulo, 1992.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1993**, atos n. 1 a 31, São Paulo, 1993.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1994**, atos n. 1 a 33, São Paulo, 1994.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1995**, atos n. 1 a 36, São Paulo, 1995.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1996**, atos n. 1 a 52, São Paulo, 1996.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1997**, atos n. 1 a 35, São Paulo, 1997.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1998**, atos n. 1 a 49, São Paulo, 1998.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Atos do ano letivo de 1999**, atos n. 1 a 18, São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Ordem interna do ano de 1997**, atos n. 1 a 47, São Paulo, 1997.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Ordem interna do ano de 1997**, atos n. 1 a 47, São Paulo, 1997.



UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Ordem interna do ano de 1998**, atos n. 1 a 79, São Paulo, 1998.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Ordem interna do ano de 1999**, atos n. 1 a 79, São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Portarias da reitoria do ano de 1997**, Portarias n. 1 a 73, São Paulo, 1997.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Portarias da reitoria do ano de 1998**, Portarias n. 1 a 87, São Paulo, 1998.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Portarias da reitoria do ano de 1999**, Portarias n. 1 a 101, São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Documentos informativos do ano de 1997**, Documentos n. 1 a 66, São Paulo, 1997.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Documentos informativos do ano de 1998**, Documentos n. 1 a 107, São Paulo, 1998.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Documentos informativos do ano de 1999**, Documentos n. 1 a 107, São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Relatórios da Reitoria dos anos de 1992 a 1998**, São Paulo, 1998.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Regimento geral da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 24 de outubro de 1999, São Paulo : Mackenzie 1999.

UNIVERSIDADE MACKENZIE, **Regimento geral da Universidade Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 2 de janeiro de 1990 e aprovado pelo Egrégio Conselho Federal de Educação em 6 junho de 1991, São Paulo, 1991.

SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE (15 a 18 de janeiro : Campos do Jordão). **Seminário de planejamento estratégico**. Campos do Jordão : Instituto Presbiteriano Mackenzie, 1997.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2000 – 2004**, São Paulo : Mackenzie, 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Estatuto da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 16 de março de 1999, São Paulo : Mackenzie.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Estatuto da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 2 de janeiro de 1990, São Paulo :Mackenzie, 1990.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Relatórios da biblioteca 1997 a 1999**, São Paulo : Mackenzie, 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Projeto pedagógico institucional** editado em 1999, São Paulo : Mackenzie, 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Relatório da comissão de assuntos de avaliação**, 1<sup>o</sup> semestre de 1998, São Paulo : Mackenzie, 1998

MACKENZIE, São Paulo : Instituto Presbiteriano Mackenzie, 1998 –1999, volumes 1 a 4.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Análises dos vestibulares de 1989 a 1999**, São Paulo : Mackenzie, 1999.

CATÁLOGO. São Paulo : Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1999.

CATÁLOGO. São Paulo : Universidade Presbiteriana Mackenzie, outubro de 1997.

MACKENZIE, 126 anos de ensino : valores acima do tempo. São Paulo : Prêmio, 1997.

UNIVERSIDADE ALFA.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CONSU**, 1985 a 1991, Mogi das Cruzes, 1991.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CONSU**, 1992 a 1995, Mogi das Cruzes, 1995.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CONSU**, 1996, Mogi das Cruzes, 1996.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CONSU**, 1997, Mogi das Cruzes, 1997.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CONSU**, 1998, Mogi das Cruzes, 1998.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CONSU**, 1999, Mogi das Cruzes, 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CEPE**, 1985 a 1991, Mogi das Cruzes, 1991.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CEPE**, 1992 a 1995, Mogi das Cruzes, 1995.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CEPE**, 1996, Mogi das Cruzes, 1996.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CEPE**, 1997, Mogi das Cruzes, 1997.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CEPE**, 1998, Mogi das Cruzes, 1998.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do CEPE**, 1999, Mogi das Cruzes, 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Relatório do corpo docente** de 1995 a 1999, Mogi das Cruzes, 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria de 1986 a 1990**, Resoluções 1 a 5, Mogi das Cruzes, 1990.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria de 1991**, Resoluções 1 a 9, Mogi das Cruzes, 1991.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria de 1992**, Resoluções 1 a 3, Mogi das Cruzes, 1993.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria de 1994**, Resoluções 1 a 9, Mogi das Cruzes, 1994.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria de 1995**, Resoluções 1 a 13, Mogi das Cruzes, 1995.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria de 1997**, Resoluções 1 a 9, Mogi das Cruzes, 1997.

UNIVERSIDADE ALFA, **Controle da biblioteca** de 1980 a 1990, Mogi das Cruzes, 1990.

UNIVERSIDADE ALFA, **Controle da biblioteca** de 1996 a 1999, Mogi das Cruzes, 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Folhetos publicitários diversos** de 1998 a 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Manual do candidato** de 1997 a 2000, Mogi das Cruzes, 2000..

UNIVERSIDADE ALFA, **Edital do vestibular** 1994 a 2000. Mogi das Cruzes, 2000.

UNIVERSIDADE ALFA, **Regimento geral da Universidade ALFA** de 1986, Mogi das Cruzes : Alfa, 1986.

UNIVERSIDADE ALFA, **Plano de carreira docente** de 1986, Mogi das Cruzes : Alfa, 1986.

UNIVERSIDADE ALFA, **Plano de carreira docente** de 1999, Mogi das Cruzes, 1999.

CATÁLOGO, Mogi das Cruzes : ALFA, 1998.

REVISTA DA UNIVERSIDADE ALFA vol 01, n. 01, 1999.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA.

INSTITUTO ADVENTISTA DE SÃO PAULO, **Projeto de transformação no Centro Universitário Adventista de São Paulo**, São Paulo, 1997.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Atas do Conselho deliberativo do Centro Universitário Adventista** 1997 a 1998, São Paulo, 1998.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Atas da Comissão diretiva do Instituto Adventista de Ensino** de 1999, p. 1 a 73, São Paulo, 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Atas do Conselho Deliberativo do Instituto Adventista de Ensino**, 1998 a 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Relatórios destinado ao departamento de educação da Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do 7º Dia**, 1993 a 1999, São Paulo, 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Manual do candidato**, 1995 a 2000, São Paulo : IAE, 2000.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Relatório da evolução do acervo bibliográfico de 1997 a 1999**, São Paulo, 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Estatuto do Instituto Adventista de Ensino**, aprovado na XV<sup>a</sup>. Assembléia Geral Ordinária realizada no dia 16 de dezembro de 1998, registrado sob o número 337.073 em 09 de março de 1999 no 3. Ofício de registro de títulos e documentos, São Paulo, 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Manual de informação dos cursos superiores** : 2<sup>o</sup> semestre de 1999, Campus Engenheiro Coelho, 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Manual do estudante** : 1<sup>o</sup> semestre de 1998, Campus Engenheiro Coelho, 1998.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Edital do vestibular**, 1994 a 2000.