

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD**

Maria Aparecida Barra Nova da Silva

**Entre a Academia e os Resultados: um estudo sobre
as tensões vivenciadas pelos gestores acadêmicos de
instituições de ensino do estado de Pernambuco**

Recife, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação/tese se encontra, abaixo, definida por seu autor. Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Monografia: Entre a Academia e os Resultados: um estudo sobre as tensões vivenciadas pelos gestores acadêmicos de instituições de ensino do estado de Pernambuco.

Nome do Autor: Maria Aparecida Barra Nova da Silva

Data da aprovação: 07/07/2016

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 07 de Julho de 2016.

Assinatura do autor

Maria Aparecida Barra Nova da Silva

**Entre a Academia e os Resultados: um estudo sobre as tensões vivenciadas
pelos gestores acadêmicos de instituições de ensino do estado de
Pernambuco**

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gilson Gomes Feitosa

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2016

Catálogo na Fonte

Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S586e Silva, Maria Aparecida Barra Nova da

Entre a academia e os resultados: um estudo sobre as tensões vivenciadas pelos gestores acadêmicos de instituições de ensino do estado de Pernambuco / Maria Aparecida Barra Nova da Silva. - 2016.

132 folhas : il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gilson Gomes Feitosa.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2016.

Inclui referências e apêndice.

1. Ensino Superior. 2. Graus Acadêmicos. 3. Ensino superior e Estado. 4. Ensino superior – Finalidades e objetivos. I. Feitosa, Marcos Gilson Gomes (Orientador). II. Título.

658 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2016 –078)

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD

**Entre a Academia e os Resultados: um estudo sobre as tensões vivenciadas
pelos gestores acadêmicos de instituições de ensino do estado de
Pernambuco**

Maria Aparecida Barra Nova da Silva

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal de Pernambuco

APROVADO EM:07/07/2016

Banca Examinadora:

Prof. Marcos Gilson Gomes Feitosa, Doutor (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Assinatura: _____

Profª. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, Doutora (Examinadora Externa)
Faculdade dos Guararapes - FG

Assinatura: _____

Prof. Antônio de Souza Silva Junior, Doutor (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Assinatura: _____

A Zuleide Barra Nova, Ivesson Alves e Lourdes Barra Nova

Por estes meu amor atinge a plenitude

Agradecimentos

“O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Rubens Alves).

A vocês que me encorajam a alçar voos cada vez mais altos, meu MUITÍSSIMO Obrigada!

A Deus pela sabedoria, pelo renovo físico e espiritual em tantos momentos que as forças e o ânimo me faltaram, sem a tua graça pai, tamanho voo não teria sido possível.

A minha mãe, que sempre me incentiva na conquista dos meus objetivos. Por esse amor zeloso e atencioso, presente não apenas nos meus grandes voos, mas nos meus pequenos passos e até mesmo nas minhas quedas, quando suas orações tão efetivas me ajudam a levantar. Amor Incondicional!

A Ivesson Alves, o amor da minha vida. Com você os voos sempre parecem mais seguros. Obrigada pelo incentivo, pelo companheirismo e pela compreensão nas minhas presenças/ausentes. Pra você todo o meu amor!

A Lourdes Barra Nova, minha irmã/mãe. Obrigada por acreditar em mim, por ter idealizados muitos dos meus voos e por ter tanto contribuído para que eles se tornassem possíveis. Amor e admiração nos unem!

Ao meu Orientador, Marcos Gilson Gomes Feitosa, pelo apoio e direcionamento ao longo de toda essa caminhada. Pelas profícuas discussões acerca da temática estudada e pelas relevantes observações para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Professora Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, pelo acolhimento e pela forma como gentilmente enriqueceu e contribuiu para o refinamento das ideias que configuraram este trabalho.

Ao Professor Antonio de Souza Silva Junior, por gentilmente aceitar participar da banca examinadora do meu trabalho de dissertação, pelas relevantes contribuições para o aprimoramento deste estudo.

A minha amiga Thaysa Lira, obrigada pelo suporte e encorajamento. Você sem dúvida aliviou muitos dos meus fardos nessa caminhada ao partilhar seu conhecimento, experiência e tempo. Você é um exemplo de gentileza e generosidade, que Deus te abençoe grandemente, minha amiga.

A Hudson Marques pela gentileza e atenção com as correções deste texto.

As amigas Maria Eliane e Micheline Correia pelas orações, incentivo e apoio nesse momento de formação.

A Henrique Chaves pelo incentivo e apoio durante a minha formação.

A todos os colegas da turma 20 do mestrado, pelas experiências e conhecimentos compartilhados e pelo incentivo para superarmos os desafios dessa importante jornada.

*“A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento,
amadurecimento, refinamento”.*

John Dewey

Resumo

Os anos 1990 foram marcantes para a educação superior do país. Várias ações viabilizadas pelo poder público culminaram na privatização desse nível de ensino. E, mais recentemente, um novo fenômeno passou a permear essa seara: os grupos educacionais. Essas instituições vêm se firmando no setor como verdadeiros conglomerados educacionais, beneficiados, sobretudo, pelo mercado financeiro, a partir do qual essas instituições comercializam ações educacionais (OYAMA, 2009). Considerando essa nova configuração do sistema de educação superior do país, esta dissertação tem como objetivo analisar as características da relação entre os objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos privados de ensino superior do estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de Administração. A pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa, instrumentalizada por duas estratégias metodológicas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa exploratória, executadas com a finalidade de estabelecer proximidade com o campo de pesquisa. Por meio de entrevista semiestruturada com os diretores acadêmicos dessas instituições, foram coletadas informações mais acuradas acerca do fenômeno pesquisado. A análise e interpretação dos dados foram conduzidas pelo método análise pragmática da linguagem (MATTOS, 2005). Os resultados apontaram alguns aspectos que caracterizam a relação entre os objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos de ensino superior privados do estado de Pernambuco: a preocupação com qualidade acadêmica, a necessidade de atender aos requisitos legais do MEC, o direcionamento para resultados e a preocupação com os interesses do investidor. Nota-se que as instituições pertencentes a grupos educacionais procuram viabilizar um trabalho acadêmico para atender satisfatoriamente aos interesses do aluno, do Ministério da Educação e do investidor financeiro.

Palavras-chave: Educação Superior. Grupos Educacionais. Acadêmico.

Abstract

The 1990s were remarkable for higher education in the country. Several actions enabled by the government led to the privatization of this level of education. Recently, a new phenomenon has begun to permeate this harvest, educational groups. These institutions have established itself in the industry as true educational conglomerates benefited greatly by the financial market where these institutions have traded educational activities (OYAMA, 2009). Considering this new configuration of the top of the country's education system, this dissertation aims to analyze the relationship characteristics between the academic and financial goals of the largest private groups of higher education in the state of Pernambuco that offer management course. The research was guided by a qualitative approach, instrumentalized by two methodological strategies: the bibliographic and exploratory research performed in order to establish proximity to the search field. Through semi-structured interviews with academic directors of these institutions were collected more accurate information about the researched phenomenon. The analysis and interpretation of data were conducted by pragmatic analysis method of language (MATTOS, 2005). The results showed some aspects that characterize the relationship between the academic and financial goals of the largest private higher education groups in the state of Pernambuco: the concern about academic quality, their needs to serve the legal requirements of MEC, the direction for results and concern about investor interests. Notice that if the institutions belonging to educational groups seek to enable an academic job to serve satisfactorily the interests of the student, the Ministry of Education and financial investor.

Keywords: Higher Education. Educational groups. Academic.

Lista de Quadros

Quadro 1 (3) - Sistematização da Fundamentação Teórica a partir dos Objetivos Específicos e Questões Norteadoras	56
Quadro 2 (3) - Grupos Educacionais Privados e suas Aquisições no Estado de Pernambuco	60
Quadro 3 (3) - Perfil dos Respondentes	61
Quadro 4 (3) - Consolidação da análise	63
Quadro 5 (4) - Categorias de Análise por Objetivo Específico	67

Lista de Figuras

Figura 1 (3) - Operacionalização da Pesquisa	58
Figura 2 (3) - Resumo do Procedimento Metodológico	64
Figura 3 (3) - Objetivos Específicos e Categorias de Análise	65

Lista de Tabelas

Tabela 1 (2) - Evolução do Número de Matrículas do Ensino Superior	35
Tabela 2 (2) - Evolução das Matrículas do Ensino Superior por Categoria Administrativa	36
Tabela 3 (2) - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza	37
Tabela 4 (2) - Evolução das Instituições de Ensino Superior por Dependência Administrativa	37
Tabela 5 (2) - Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa	41
Tabela 6 (2) - Evolução das Matrículas por Dependência Administrativa	41
Tabela 7 (2) - Evolução do Número de Vagas, Candidatos e Ingressos	42
Tabela 8 (2) - Maiores Grupos Educacionais Privados com Fins Lucrativos do Brasil (2013)	51
Tabela 9 (3) - Número de Alunos e Participação de Mercado dos Grupos Educacionais Privados Presentes no Estado de Pernambuco	59

Lista de Abreviações e Siglas

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

CPC – Conceito Preliminar de Curso

IES – Instituições de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos Avaliados da instituição

FIES – Financiamento Estudantil

IPO – Initial Public Offering

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sumário

1	Introdução	13
1.1	Problematização	17
1.2	Justificativa	22
1.3	Objetivos	23
2	Referencial Teórico	24
2.1	Caminhos da Universidade: um percurso de rupturas, da laicização à privatização	24
2.2	Um Olhar para o Mercado: outros enfoques para a educação superior e o curso de Administração	43
2.3	Estruturação de um Mercado: especulação e internalização dos grupos educacionais	50
3	Procedimento Metodológico	55
3.1	Operacionalização da Pesquisa	57
3.2	Coleta e Análise dos Dados	60
4	Apresentação e Discussão dos Resultados	66
4.1	Mudanças na educação superior: novas demandas, novas leis, e o processo de privatização	67
4.1.1	Novas demandas e o processo de privatização	68
4.1.2	Novas leis e o processo de privatização	74
4.2	Novas configurações na Educação Superior: o despertar do quase mercado	80
4.2.1	Negociação, Fusão e Aquisição: a configuração dos conglomerados educacionais	80
4.2.2	O mercado de serviços educacionais	86
4.2.3	O curso de Administração	91
4.3	Equilibrando Interesses: acadêmico e financeiro disputam espaço no interior das IES privadas	99
4.3.1	A Dimensão Econômica	99
4.3.2	A Dimensão Acadêmica	108
5	Conclusão	116
5.1	Sugestões para trabalhos futuros	121
	Referências	122
	Apêndice: Roteiro de entrevista semi-estruturada (Diretores Acadêmicos)	131

1 Introdução

“A educação é um bem público e um direito de todos” (SOBRINHO, 2010, p. 136). Decerto, essa máxima convida a grandes reflexões, de tal sorte que um aspecto peculiar sobre essa temática ensejou o desenvolvimento desta dissertação.

O percurso reflexivo desenvolvido ao longo deste trabalho correlaciona a ideia da educação enquanto bem público que visa à universalidade, à coletividade e à expansão da educação superior como elemento de mercado, ofertada por conglomerados organizacionais em bolsas de valores. Onde reside a comensurabilidade da educação e do mercado? Do coletivo e universal com o privado? Quais são as áreas fronteiriças que permitiriam a lógica do mercado de capitais adentrar na seara da educação e, ao mesmo tempo, preservar seus objetivos?

Antes de se avançar nessa discussão é plausível considerar que, para além dos posicionamentos ideológicos, torna-se inegável indicar que, hodiernamente, são raras as coisas que não são circunscritas à lógica do capitalismo globalizado e do mercado de capitais, sobretudo, ao se considerar que o mercado é a maneira preponderante com a qual os seres humanos têm de apropriar-se dos bens úteis ao atendimento de suas necessidades (LOPES, MELITTI, SILVA, 2011).

Contudo, esse contexto não oblitera os dilemas implícitos no fato de algo pertencer ao mercado e, ao mesmo tempo, não se transformar em mercadoria. À guisa dessas considerações, mostram-se relevantes os apontamentos de Sobrinho (2010), quando destaca que, enquanto bem público, a educação é orientada para o coletivo e universal. Todavia, ao ser concebida como um bem de consumo privado, seus benefícios passariam a ser restritos e proporcionais ao potencial de pagamento de cada indivíduo. De forma complementar, Chauí

(2003) questiona se sob essa moldura a universidade, enquanto instituição social, não perderia parte de seus propósitos e cederia espaço à organização prestadora de serviço? Para autora, ao seguir esse direcionamento, o caráter universal, que conduz as atividades da instituição social, poderia ser gradativamente substituído por objetivos particulares, haja vista que a organização persegue a eficiência, o controle e, especialmente, o êxito de suas operações individuais.

Por sua vez, Vergara e Amaral (2010), ao analisarem o panorama das instituições de educação superior no Brasil, destacam que são profundas as transformações ocorridas nesse cenário, indicando que tais mudanças trazem a reboque um franco processo de mercantilização, que pode vir a desconstituir o aspecto universal característico da educação e da universidade, na medida em que o ensino superior passe a ser concebido e oferecido exclusivamente como um produto que deve atender e atender às demandas de um mercado.

As críticas desses autores se balizam nesse direcionamento para o mercado, desencadeando uma lógica de competitividade em torno das instituições privadas que figuram esse segmento. A necessidade por diferencial competitivo tem levado algumas dessas instituições a recorrerem ao ambiente empresarial em busca de abordagens gerenciais capazes de instrumentalizar a eficiência e eficácia dos seus processos internos. Segundo a análise de Meyer Jr e Meyer (2011), embora as ferramentas gerenciais sejam capazes de promover ganhos de eficiência, sobretudo no que se refere à redução de custos e ao cumprimento de metas atreladas à área financeira, ainda não são comprovadas as melhorias advindas do uso desses instrumentos para a qualidade acadêmica nem para a aprendizagem do aluno. Frente a isso, os autores entendem que esses instrumentos gerenciais cumprem seu papel quando utilizados em áreas não acadêmicas da organização, haja vista que o desempenho da organização, enquanto instituição de ensino superior, combina elementos de natureza tangíveis e intangíveis que nem sempre admitem controle através de mecanismos racionais e mecanicistas.

Outro ponto basilar para compreender essa discussão diz respeito às reformas administrativas e educacionais implantadas pelo governo federal. Nomeadamente, tonou-se indissociável compreender o processo de privatização da educação superior no Brasil, sem considerar a reforma do aparelho do Estado e os posteriores arcabouços legais que embasam e direcionam a expansão e também as ações das IES, visto que, conforme aventa Sobrinho (2010), historicamente, a educação superior é reclamada a atender demandas que ultrapassam as fronteiras da comunidade acadêmica, dada a necessidade de responder aos interesses de outras esferas da sociedade, nomeadamente do domínio político e econômico. De acordo com Santos (2000), as diversas reformas educacionais executadas pelo governo federal objetivam, entre outros aspectos, dirimir as tensões que permeiam as relações entre a universidade, o Estado e a sociedade. Sob esse direcionamento, Chaves, Lima e Medeiros (2008) apontam que as reformas processadas no ensino superior na década de 1990 estão, de alguma forma, vinculadas à reforma do Estado e ao interesse do governo em conter a grande crise econômica que inviabilizava muitas de suas atividades.

Frente a isso, o governo incentivou a privatização de áreas produtivas e sociais, incluindo a educação superior. Sob o direcionamento dos órgãos multilaterais, foram redefinidos alguns dos papéis do Estado, culminando com a redução e afastamento do governo de áreas até então entendidas como de domínio público (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Tais mudanças no aparelho do Estado favoreceram a expansão da educação superior pelas mãos da iniciativa privada, resultando na diferenciação das instituições e na diversificação das fontes de financiamentos (SILVA JR; SGUISSARDI, 2000). Essas transformações convergiram para a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Esse documento estabeleceu novas diretrizes para regulamentar o funcionamento desse nível de ensino (CHAVES, 2010).

Essas transformações foram configurando um mercado de serviços educacionais com grande potencial econômico. Na perspectiva de Santos e Guimarães-Iosif (2012), a educação superior tornou-se um negócio rentável no país, desencadeando um movimento de aquisições e fusões de instituições de ensino. Ao analisar esse processo de consolidação das IES, Oyama (2009) atesta a formação de conglomerados educacionais, oportunizado, sobretudo, pelas operações realizadas por essas instituições junto ao mercado financeiro. Nessa perspectiva, a venda de ações educacionais na bolsa de valores apresenta-se como uma oportunidade para essas instituições se capitalizarem e expandirem seus negócios.

A escolha por uma abordagem qualitativa, mais apropriadamente a proposta de análise pragmática de Mattos (2005) deriva da necessidade deste estudo explorar as experiências vivenciadas, valores e conceitos particulares, ao mesmo tempo, por esse método permitir acessar tais aspectos e analisá-los trazendo à tona uma interpretação mais acurada do fenômeno abordado.

Longe de esgotar as possibilidades reflexivas desse fenômeno, intenta-se apresentar os aspectos teóricos que se correlacionam às tensões vivenciadas pelas IES. Esses aspectos compõem o segundo capítulo desta dissertação, em que, a partir das proposições de Dias, Patrus e Magalhães (2011) foram orientados por três questões norteadoras, originadas a partir dos objetivos específicos, com a finalidade de promover coerência e alinhamento entre todos os aspectos teóricos da pesquisa. Nesse percurso, foram destacadas as transformações que permearam a seara da educação superior desde seu surgimento até o momento atual, que viceja um processo de privatização/mercantilização desse nível de ensino.

No capítulo três, apresenta-se o percurso metodológico que possibilitou a operacionalização do estudo empírico. Primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória com o propósito de estabelecer aproximação com o setor de educação superior privado do estado de Pernambuco, mas especificamente com os grupos educacionais. A fim de obter

informações mais detalhadas acerca do assunto investigado, realizou-se entrevista semiestruturada com os diretores acadêmicos dos grupos educacionais presentes no estado de Pernambuco. As informações foram analisadas e interpretadas à luz do método análise pragmática da linguagem (MATTOS, 2005).

No capítulo quatro, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo e, no quinto e último capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo, acompanhadas de sugestões para novas pesquisas.

A seguir, encontra-se a contextualização do tema a partir da problematização, os objetivos, justificativa e contribuição do estudo.

1.1 Problematização

A educação superior é um campo atravessado por grandes tensões e conflitos de interesses. Instada a responder às necessidades de curto prazo dos setores sociais, político e econômico, a educação superior tem se deparado com demandas que, por vezes, contrariam seus papéis e valores essenciais (SOBRINHO, 2010). O lugar da universidade, enquanto espaço essencialmente destinado à construção da reflexão e do conhecimento científico, vem perdendo sua centralidade, na medida em que a educação superior é reconhecida como instituição chave para a competitividade na economia globalizada (SOBRINHO, 2010).

O fato é que, desde que o conhecimento teve seu valor legitimado para o setor produtivo, a procura por formação superior tem sido intensificada e reconfigurada. Esse direcionamento trouxe a reboque uma profunda reformatação no modo de se pensar e organizar a educação superior no Brasil, o que ocasionou a migração do modelo educacional, que se dirigia a um grupo restrito: o de massa (SOBRINHO, 2010). Há que se considerar que, à medida que se altera o grupo social a que se destina a formação, modifica-se também o tipo

de conhecimento produzido (SANTOS, 2000). Assim, ampliou-se a complexidade para as instituições produzirem conhecimento científico e funcional com a mesma qualidade (SOBRINHO, 2010).

Não obstante, a fim de atender a essa crescente e diversificada demanda por formação superior, várias medidas foram tomadas pelo governo federal, como a reestruturação do arcabouço legal que regula o funcionamento do setor. A partir dessas transformações, ocorridas no limiar dos anos 1990, o governo autorizava a presença de novos provedores na educação, ao mesmo passo que reduzia sua participação, viabilizando a expansão do sistema superior de ensino via iniciativa privada (SOBRINHO, 2010).

Essas mudanças resultaram na inclusão da educação no rol dos serviços comercializáveis. De acordo com Chauí (2003), a localização da educação superior no setor de serviços alterou o seu papel primordial, ao deixar de ser um direito e assumir a condição de serviço, visto que a universidade deixou de ser uma instituição social e assumiu o papel de organização. Segundo Sobrinho (2010), essas duas perspectivas se contrapõem não apenas na dimensão conceitual, mas, sobretudo, no aspecto prático, em que diferentes interesses econômicos, políticos e sociais estão envolvidos. Quando entendida como direito social, a educação caracteriza-se como um bem público, logo, aspira à universalidade e coletividade. Por outro lado, ao ser compreendida como bem ou serviço de consumo privado, seu caráter universal é substituído pelo individual, tornando-se exclusividade dos que por ela pagam.

Ao ser normatizado pelas regras gerais do comércio, o sistema de educação superior sofre forte influência de organismos internacionais. De acordo com Sobrinho (2010), o Banco Mundial tem sido o principal inspirador da expansão quantitativa da educação superior privada nos países periféricos. Para enquadrar o espaço educacional brasileiro na racionalidade dos agentes internacionais, uma nova LDB (Lei nº 9.394/1996) foi aprovada,

dando legalidade aos novos padrões de organização e funcionamento da educação superior, a qual passou a ter como fundamento a diversificação e a privatização (CHAVES, 2010).

Através dessa política, o sistema de educação superior do país assistiu a uma vigorosa expansão pela via privada. Em 1997, apenas um ano após a normatização da LDB, o país contava com 900 instituições de ensino superior, sendo 211 públicas e 689 privadas. Desse total, apenas 150 eram universidades. As demais 750 estavam distribuídas entre estabelecimentos isolados, faculdades integradas e centros universitários. O número de matrículas perfazia 1.945.615, ofertadas em sua maioria pelo setor privado (1.196.433), ficando a cargo do setor público apenas 759.182 (MEC/INEP, 1999). Conforme os dados apontam, o processo de privatização promoveu a ampliação do número de matrículas e de instituições não universitárias. Essas novas instituições lucrativas passaram a oferecer uma diversidade de serviços educacionais com vista a atender às demandas específicas do mercado local e internacional (SOBRINHO, 2010).

Esse processo de privatização resultava, progressivamente, na mercantilização da educação superior. Para Carvalho (2013), a manifestação desse fenômeno pode ser constatada através do intenso movimento de aquisição e fusão de IES e pela abertura de capital dessas empresas educacionais na bolsa de valores. As operações no mercado financeiro possibilitaram o aumento de capital dessas empresas, intensificando o processo de compra de instituições menores, corroborando para a formação de grandes grupos empresariais de educação (CHAVES, 2010). Como consequência, observa-se uma grande concentração do setor de ensino superior nas mãos de um pequeno grupo de investidores (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2012). Conforme os dados da Hoper Educação (2014), no ano de 2013, apenas doze empresas detinham 39,3% do mercado de educação superior do país. Com esse *market share*, essas empresas abarcam 2.141.720 alunos em suas instituições. Essa assimetria denuncia que o mercado de ensino superior brasileiro é muito concentrado, nomeadamente o

mercado encontra-se nas mãos de poucos grupos de investidores que ampliam seu poder por meio de operações no mercado financeiro (MARQUES, 2013).

Ao observar essas considerações em números, vê-se no panorama atual da educação superior a existência de uma nova configuração. Do total de 2.391 instituições de ensino superior no país, apenas 301 são administradas pela iniciativa pública, as demais 2.090 pertencem ao setor privado. Essas instituições possuem 7.305.977 alunos matriculados, estando a maioria (5.373.450) nas dependências de instituições privadas, ficando a cargo do setor público apenas 1.932.527 alunos, distribuídos entre 32.049 cursos. Desse total, 10.850 são ofertados pelo setor público e 21.199 pelas instituições privadas (INEP/MEC, 2013). Esses dados indicam a presença majoritária do setor privado sobre o ensino superior brasileiro (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

Essa nova configuração no setor de educação naturalmente ativou um embate competitivo entre as instituições privadas de ensino superior. De acordo com Sobrinho (2010), a competitividade passou a fazer parte do sistema de educação superior, a partir do momento que as IES precisam responder com eficiência aos novos desafios e exigências do mercado. Em busca de diferencial competitivo, os gestores dessas instituições recorrem ao ambiente empresarial em busca de modelos de gerenciamento que permitam assegurar padrões de desempenho organizacional e excelência na qualidade da educação oferecida (MEYER JR; MEYER, 2011). Não se pode negar que se trata de objetivos antagônicos e de difícil compatibilidade. Apesar de ser um setor historicamente marcado por contradições, suas especificidades precisam ser respeitadas para que seus valores essenciais não sejam corrompidos (SOBRINHO, 2010). Dessa forma, esses modelos empresariais não podem ser implantados ignorando a complexidade desse setor e das IES (MEYER JR; MEYER, 2011). Essa subordinação do sistema de educação superior às leis de mercado levanta questionamentos acerca do papel do governo no que tange às garantias dos direitos sociais

(LIMA, 2011), ao passo que corroboram para mudanças no *ethos* acadêmico (SOBRINHO, 2010).

Outro ponto de destaque é que essa instrumentalidade e os propósitos mercantis fizeram muitas dessas instituições se direcionarem à oferta de cursos com perfil técnico-profissional, sobretudo aqueles que representam altas taxas de retornos e baixos custos operacionais. Nesse contexto, o curso de Administração apresentou-se como a locomotiva responsável por impulsionar, de forma exponencial, o número de estudantes dessas instituições (SARAIVA, 2011). No ano de 2009, 18,5% do total de alunos matriculados na educação superior brasileira pertenciam ao curso de Administração, o que equivale numericamente a 1.102.579 estudantes (INEP, 2010). Atesta-se que a maior parte desse contingente encontra-se nas dependências das instituições privadas. Conforme observado por Mello, Melo Junior e Matar (2011), 84,18% dos profissionais de administração do país são formados em instituições privadas de ensino superior.

Dentre os cursos de perfil técnico-profissional, o de Administração apresenta uma fórmula bastante promissora para esse campo de investimento privado. Como assegura Saraiva (2011), o curso agrega a alta demanda e requer pouco investimento para implantação e manutenção. Assim, entender os processos educacionais que permeiam esse curso é também compreender, a certo ponto, a mecânica de funcionamento do sistema superior de educação.

Assim, frente a esse cenário de (re)formatação da educação superior no Brasil e, por conseguinte, do novo olhar para o curso de Administração, enquanto investimento educacional, adota-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais as características da relação entre objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos de ensino superior privados do estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de Administração?

1.2 Justificativa

Este estudo demarca sua análise em torno dos grupos educacionais privados presentes no estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de Administração. Mais especificamente aqueles que possuem o maior número de alunos e a maior participação de mercado. O direcionamento não se deu ao acaso e justifica-se por três macro perspectivas: primeiro, as instituições privadas dominam o setor de educação superior do país em quantidade e em número de matrículas. Do total de 2.391 instituições de ensino superior, 2.090 pertencem à categoria privada. Dos 7.305.977 alunos matriculados na educação superior, 5.373.450 estão em instituições privadas (INEP, 2013). Segundo, os grupos educacionais estão dominando o setor de educação superior do país. Apenas 12 grupos educacionais detêm cerca de 40% do mercado educacional (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). E, por fim, as instituições privadas são responsáveis pela formação de 84,18% dos administradores do país (INEP, 2010). Além de ser uma das áreas de educação superior que mais crescem no país, no ano de 2009, 18,5% do total de alunos matriculados na educação superior brasileira pertenciam ao curso de Administração, o que representa em números 1.102.579 estudantes (INEP, 2010).

Este estudo enseja apresentar ao meio acadêmico três grandes contribuições: primeiro, com uma abordagem teórica relevante, haja vista a escassez de pesquisas relacionadas ao tema, nomeadamente no que se refere a atuação dos grupos educacionais. Nesse sentido, esta pesquisa será uma fonte de informação importante para o setor educacional. Segundo, este estudo permitirá entender o direcionamento educacional desses grupos, fato que possibilitará compreender o tipo de formação que os alunos dessas instituições têm recebido. E, por fim, esta pesquisa revelará pontos críticos da concentração do setor de educação superior do país nas mãos de grandes grupos de investidores financeiros que operam no mercado de capitais.

Vale destacar que o estudo comporta limitações, não sendo possível esgotar os problemas e fragilidades que circundam o setor privado de educação superior. Contudo, os resultados obtidos através da exploração dos grupos educacionais presentes no estado de Pernambuco somam-se às ações constantes que refletem/repensam e avaliam as políticas/processos de expansão do ensino superior.

1.3 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar as características da relação entre os objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos privados de ensino superior do estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de Administração. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a percepção dos diretores acadêmicos sobre as mudanças na educação superior do país, traçando um paralelo com o processo de privatização;
- Identificar sob a ótica dos respondentes como o direcionamento para o mercado proporciona uma nova formatação para as IES privadas;
- Identificar as maiores preocupações acadêmicas e financeiras das IES pesquisadas e mapear qual aspecto é priorizado na visão dos diretores acadêmicos.

2 Referencial Teórico

Esta seção apresenta uma discussão teórica acerca das mudanças que marcaram a universidade e a educação superior. Nesse interim, são apresentados os novos enfoques da educação superior no Brasil em face do processo de privatização e da influência de modelos empresariais na gestão das IES. Diante dessa nova configuração, a discussão contemplou o curso de Administração e o modelo educacional em uso nesses tempos de mercantilização. E, por fim, é apresentada uma discussão acerca da internalização dos grupos educacionais privados no cenário brasileiro.

2.1 Caminhos da Universidade: um percurso de rupturas, da laicização à privatização

A universidade surgiu em um momento marcado por transições. Ela emerge entre o limiar da Europa dogmática e feudal e o renascimento do conhecimento, da racionalidade científica e do berço que configuraria o sistema capitalista (BUARQUE, 1994).

A partir de movimentos autônomos de estudantes e docentes, a instituição universitária progressivamente tornava-se uma realidade. Nesse cenário, a primeira universidade foi organizada em Bolonha no século XI, uma iniciativa de grupos de estudantes que contratavam anualmente professores para receberem uma formação laica¹. No século XII, foram criadas universidades também em Paris. Tais instituições se distinguem das de Bolonha tão-somente

¹ Durante o período medieval, o conhecimento se manteve sob o poder hegemônico da Igreja Católica. Com a laicização da cultura ocidental no século XVIII, a concepção divina foi substituída pela ideia de natureza. O homem passou a interpretar os fenômenos do seu tempo através de esquemas racionais fornecidos pela ciência (SAVIANI, 2003).

por seu aspecto administrativo, uma vez que eram organizadas e geridas por grupos de professores e não por estudantes (ROSSATO, 2011).

Nesse mesmo período, os grupos de estudiosos configuraram o *studia generalia*, centros de ensino que funcionavam mediante permissão das autoridades eclesiásticas e civis. Estudantes de todos os pontos da Europa foram atraídos para os *studia generalia*, com o objetivo de obter uma formação desvinculada da tradicional ordem religiosa. Tal agrupamento de professores e estudantes foi denominado de *universitas*. Na época, esse era um termo genérico utilizado para todo tipo de associação legal. Todavia, não demorou muito para a universidade ser compreendida exclusivamente como uma associação de alunos e professores visando avançar o conhecimento (BUARQUE, 1994).

Enquanto instituição da tradicional sociedade europeia, a universidade se desenvolveu sob o domínio da Igreja Católica. Na ocasião do seu processo formativo, o feudalismo ainda era o sistema econômico vigente, o que contribuiu para submeter toda a estrutura social organizada e disciplinada ao regime e doutrinas da Igreja Católica. Assim, sendo a universidade fruto daquele contexto, precisou amoldar-se ao catolicismo vigente, vindo a se desvincular sensivelmente apenas no século XIV, quando eclodiu o movimento de renascença, que introduziu no bojo das universidades a doutrina humanista dos clássicos gregos. Essa mudança desarticulou o feudalismo firmando o sistema mercantilista por meio do governo absolutista (ROSSATO, 2011).

A Reforma Protestante foi outro evento que favoreceu a separação entre a universidade e a Igreja Católica. Embora essa ruptura corroborasse a laicização da universidade, por outro lado não implicava em sua soberania, haja vista que, ao mesmo passo em que essas instituições saíam da tutela da Igreja, passavam a se subordinar ao poder das autoridades locais. Não obstante, com o fim da legitimação e regulação da Igreja Católica, a

universidade teve sua estrutura ameaçada, levando muitas a funcionarem em situações precárias e outras em casos mais extremos à extinção (BERTOLIN, 2007).

Contudo, foi no final do século XVIII, com o advento do iluminismo, que a universidade se consolida no seio da sociedade europeia. Representado por uma corrente de pensadores que se revelaram contrários a todas as formas de dogmatismo e misticismo, o iluminismo propunha que a razão e a ciência eram capazes de explicar os fenômenos do universo. Essa nova corrente incentivou também o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade moderna, por meio dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (ROSSATO, 2011). Esse movimento reconfigurou de tal forma a dinâmica socioeconômica da Europa que em pouco tempo já se assistia ao processo de Revolução Industrial, que igualmente reformatou a estrutura vigente ao introduzir uma nova concepção de trabalho, substituindo a produção artesanal pelas máquinas, otimizando a produção e reduzindo custos. Essa nova configuração resultou na criação de inúmeras organizações capitalistas e na consolidação do sistema econômico liberal (CARAVANTES; CARAVANTES; KLOECKNER, 2005). Nessa ocasião, as mudanças se fizeram sentir tanto na estrutura socioeconômica quanto no ambiente das universidades, que tiveram que se adequar aos novos paradigmas da sociedade moderna (BERTOLIN, 2007).

Ao longo dos séculos XIX e XX, novos modelos de universidade foram legitimados. Com destaque para o papel da universidade Humboldtiana em Berlim, a qual instituiu um modelo de formação pautado na unidade entre ensino e pesquisa, aflorando a ideia de formação através de investigação científica. Surge também na Suíça, França, Itália, Alemanha e mais recentemente nos Estados Unidos a universidade técnica e as escolas politécnicas para atender às demandas da indústria em desenvolvimento (ROSSATO, 2011).

Na segunda metade do século XX, quase todos os países tinham universidade, refletindo um novo tempo e suscitando novos desafios para essas instituições. Doravante,

outras transformações econômicas e políticas estão sendo processadas, desencadeando fenômenos como a globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade (BERTOLIN, 2007).

Na condição de instituição social, a universidade se permitiu evoluir com a sociedade sem perder sua essência. Sobrinho (2010) atesta que, embora a universidade tenha sido submetida a intensos processos de mudança e expansão pelos mais distintos países, ela conservou um *ethos universitário*, mantendo o foco na formação, na construção do conhecimento e no desenvolvimento da sociedade, características universais dessa instituição secular.

De todas as instituições sociais e laicas no mundo ocidental, a universidade é a mais duradoura e contínua. Se em seus nove séculos de existência tem sobrevivido como instituição macrossocial imprescindível, é graças, sobretudo, à sua capacidade de preservar sua solidez estrutural e de se renovar continuamente (SOBRINHO, 2010, p. 28).

O legado da universidade é de conflitos e tensões com o Estado e a sociedade. Em muitas ocasiões assumindo posição de vanguarda e em outras preservando seus valores por meio de posturas conservadoras e tradicionais. No entanto, em todo tempo, apresentou-se articulada e resiliente às mudanças que cimentaram suas dependências, desde o período medieval até esse início de século XXI (BERTOLIN, 2007).

No que se refere ao Brasil, a universidade é um fenômeno relativamente novo, tendo por referência a chegada da família real ao país no ano de 1808, quando por determinação de Dom João VI foram criados e oferecidos os primeiros cursos superiores (ROSSATO, 2011). Esse núcleo de ensino superior edificado no império tinha por intento formar profissionais para o Estado, especialistas para a produção de bens simbólicos e profissionais liberais (CUNHA, 2007).

O ensino superior firmado durante o império perseguia uma formação prática. Os primeiros cursos ofertados em 1808 foram: Engenharia, pela Academia Real da Marinha, Cirurgia, no Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e Anatomia, Cirurgia e Ciências Econômicas no Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, novos cursos de natureza prática surgiram para atender

às demandas sociais da época, a exemplo de Medicina (1809), Agricultura (1812), Química (1817), Desenho Técnico (1818) e Direito (1827) (SAVIANI, 2010). Esses cursos tinham como principal alvo os filhos da aristocracia colonial e dos grandes latifundiários, ratificando o caráter elitista desse nível de ensino (SOUZA, 2008).

O modelo de ensino superior que se firmava no Brasil tinha como principal característica o isolamento das áreas de conhecimento. As instituições superiores eram ambientes independentes que reuniam diferentes cursos ligados apenas por questões de natureza burocrática e administrativa (SOUZA, 2008). Essa característica é atestada também por Rossato (2011) ao declarar que as primeiras universidades brasileiras eram conglomerados de escolas.

Mesmo com a criação da primeira universidade por determinação pública no ano de 1920, esse quadro não foi revertido. A Universidade do Rio de Janeiro foi regulamentada pelo Decreto nº 14.343/1920, fruto da fusão entre três instituições já existentes: a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. Nos anos que se seguiram, essa política de isolamento institucional ganhou força no país, levando à criação de outras universidades através do mesmo mecanismo (SOUZA, 2008).

Só nos anos 1930 que é possível constatar a formação de um modelo mais integrado de universidade no país. De acordo com Franco (2008), a organização sistemática do ensino superior no Brasil só se efetivou no ano de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo – USP. A USP inaugurou um novo modelo de instituição de ensino superior no país ao sediar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, órgão universitário por excelência que integrou em uma base comum os saberes de diferentes áreas de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa (PAULA, 2009). Por conseguinte, Oliven (2002) corrobora essa abordagem ao atestar que essa nova estrutura distancia-se

plenamente do formato de isolamento praticado pelas faculdades da época. Sendo assim, constitui um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior.

A década de 1930 também demarca o protagonismo do Estado sobre a educação superior do país. Por meio da criação do Ministério da Educação (MEC) e a oficialização do Estatuto das Universidades Brasileiras através do Decreto nº 19.851/1931. Essas iniciativas contribuíram para a sistematização do processo de organização das universidades brasileiras, ao passo que delimitaram um perfil para essa modalidade de ensino e para esse tipo de instituição (SAVIANI, 2010). À luz do estatuto, a universidade deveria congrega três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; poderia ser constituída como universidade federal, estadual ou particular (OLIVEN, 2002). Vale salientar que antes da independência a educação oferecida era predominantemente estatal e religiosa, com raros estabelecimentos particulares. Depois da independência, edificaram-se dois setores de ensino: o estatal e o particular (CUNHA, 2007). O perfil educacional foi deliberado no artigo primeiro do decreto nº 19.851/1931, o qual dispõe acerca dos fins do ensino universitário:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em qualquer domínio dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931).

A presença do Estado na educação superior dava celeridade ao processo de expansão desse nível de ensino pelo país. A partir do final da década de 1940 e ao longo das décadas de 1950 e 1960, ocorre um grande processo de federalização, oportunizando a criação de universidades federais em todas as capitais dos estados (SAVIANI, 2010). Contudo, pode-se verificar que a expansão do ensino superior pelos estados da federação foi um processo lento, que, como frisa Rossato (2011), só viria a se efetivar na segunda metade do século XX.

Nesse mesmo período, além da expansão das instituições públicas, é autorizada a disseminação do ensino superior pela iniciativa privada. No ano de 1946, por meio do decreto nº 8.681, foi autorizada a criação da primeira Universidade Católica do país. No ano seguinte, foi-lhe conferido pela Santa Sé o título de pontifícia, passando a atender pela denominação de Pontifícia Universidade Católica – PUC. Essa instituição tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país subordinadas à hierarquia eclesiástica (OLIVEN, 2002). Entre os anos de 1946 e 1960, as instituições de natureza confessionais (católica e presbiteriana) lideraram a criação de universidades no Brasil. A partir de 1961, período que coincide com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assistiu-se a uma estabilização na criação de universidades católicas, entrando em cena os grupos laicos, através do reconhecimento das universidades particulares que já funcionavam como escolas isoladas ou faculdades integradas desde os anos 1950 (SAMPAIO, 2000).

Esses eventos contribuem para edificar o sistema de ensino superior brasileiro. Notadamente, o modelo de universidade empreendido no Brasil foi inspirado por pressupostos de múltiplas culturas, por conseguinte, o país não dispõe de um modelo único de universidade. De acordo com Paula (2009), as múltiplas perspectivas que orientam a configuração desse nível de ensino derivam de três fontes, sendo elas: o modelo francês, o modelo alemão e o modelo norte-americano.

O modelo francês, ou napoleônico, assenta-se nos pressupostos da modernidade. Assimila os ideais da racionalidade técnico-científica e orienta-se pelos princípios do saber aplicado e da especialização do conhecimento. Sendo assim, um modelo profissionalizante de universidade (LUCKMANN; BERNART, 2014). Segundo Paula (2009), o modelo napoleônico caracteriza-se por escolas isoladas de cunho profissionalizante com ênfase apenas no ensino. Esse modelo foi importado para o Brasil, exercendo grande influência na construção da Universidade do Rio de Janeiro.

Por seu turno, a universidade alemã apresenta-se como uma comunidade de mestres e estudantes em busca de conhecimento de forma autônoma e desinteressada. Tem como marco conceitual a unidade entre ensino e pesquisa, opondo-se à formação exclusivamente profissionalizante, típica das universidades francesas (LUCKMANN; BERNART, 2014). Tal modelo alemão-humboldtiano serviu de inspiração para a Universidade de São Paulo, que adotou a pesquisa como uma das suas principais finalidades. Ao sediar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a USP confirmava disposição para o exercício da ciência livre e da pesquisa desinteressada (PAULA, 2009).

O modelo norte-americano adquire relevância a partir da reforma universitária de 1968 e paulatinamente os modelos francês e alemão cedem espaço a essa nova concepção de universidade no Brasil. Em oposição à lógica alemã, que prioriza uma formação humanista e integral, a partir do núcleo Filosofia, Ciência e Letras, a concepção americana se organizava por meio de um viés empresarial focado na racionalização instrumental do ensino. Na vertente norte-americana, os aspectos essenciais são estreitamente alinhados aos funcionais. Em outros termos, ensino e pesquisa são desenvolvidos para atender aos interesses produtivos do mercado. Assim, a pesquisa realizada é de interesse utilitário, ou seja, prima pela construção de um saber especializado para uso imediato. Essa metodologia, além de priorizar os ideais de mercado no meio universitário, oportunizou a massificação da educação superior através da política de privatização do ensino (PAULA, 2009).

É plausível afirmar que as reformas foram condição *sine qua non* para a atual estrutura do ensino superior no Brasil, mas nem sempre as reformas educativas tiveram como alvo a comunidade acadêmica. Embora pareça um contrassenso, tal afirmação é dotada de sentido. Sobrinho (2007) alicerça essa perspectiva ao afirmar que as reformas na educação são construções legais, propostas pela esfera política, para responder a problemas indesejáveis ou produzir efeitos mais alinhados com um determinado sistema de poder. Algumas têm

propostas ambiciosas, outras anseiam apenas suavizar aspectos de um quadro de problemas. Por mais distintas que sejam as motivações, sempre é possível atestar um ideário político por trás dessas ações. Por conseguinte, as reformas na educação ultrapassam os valores e interesses da comunidade educativa impactando nos ideais da comunidade mais ampla. Isso porque as reformas respondem a situações de desequilíbrio entre diferentes sistemas. Para Santos (2000) as reformas na educação têm por finalidade manter sob controle as tensões entre a universidade, o Estado e a sociedade, haja vista que elas se desenvolvem nas contradições da sociedade e dos sistemas concorrentes ou interdependentes em nível nacional ou global. Amiúde, executadas na presença de intensos problemas nas esferas econômicas, políticas e sociais, levando a instituição universitária a se reestruturarem para atender às demandas macrossociais (SOBRINHO, 2007).

A fim de obter uma compreensão mais ampla dessas transformações, foram resgatados alguns eventos que marcaram o sistema nacional de educação superior do país entre os anos de 1960 a 1990. As mudanças processadas ao longo desses anos promoveram alterações no papel político e social da universidade ao passo que também intensificam a complexidade das atividades referentes a educação superior (SAVIANI, 2010).

A década de 1960 foi palco de grandes mudanças no sistema nacional de educação do país. Logo, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/1961). Sob a moldura dessa lei, a educação nacional deixou de ser conduzida por Leis Orgânicas deliberadas junto à cúpula centralizadora do governo e passou a atender às diretrizes legais (CORDÃO, 2012).

Embora a LDB tenha promovido benefícios para a educação superior, muitos problemas persistiram, aflorando novas reivindicações. Segundo o olhar atento de Oliven (2002), essa lei contribuiu para a preservação do sistema tradicional de ensino superior, ao manter a política de cátedra vitalícia, as instituições isoladas, o ensino em detrimento da

pesquisa e a criação de universidades através da aglutinação de escolas isoladas. Nesses termos, do ponto de vista funcional, a LDB mantinha um perfil de inflexibilidade, ratificado pela excessiva autonomia concedida ao Conselho Federal de Educação para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e decidir acerca do currículo mínimo desses cursos (OLIVEN, 2002). Por sua vez, Barreyro (2008) aventa que as reivindicações estudantis e as aspirações dos liberais para a construção de uma universidade pautada por valores nacionais não foram atendidas. Como consequência, os ideais por reforma universitária foram incitados.

A fim de reduzir esse clima de tensões, o MEC desenvolveu parcerias com órgãos americanos no intuito de reestruturar e modernizar o sistema de ensino superior do país, fechando em 1966 um acordo com a Agência de Desenvolvimento Internacional, com a finalidade de assessorar o planejamento do ensino superior do Brasil. Segundo Pina (2008), esse acordo não passava de uma intervenção capitalista dos Estados Unidos para assegurar seu domínio político e econômico em nações subdesenvolvidas. Essa percepção se coaduna com a leitura realizada por Boschetti (2007), ao entender que o propósito americano era associar educação e mercado, de modo que a educação fornecesse a infraestrutura de mão de obra que o mercado carecia para se desenvolver. Nesses termos, a universidade teria um fim instrumental, ou seja, seu papel seria colocar no mercado pessoas aptas para garantir o progresso emergente. Convergente com essa abordagem, Barreyro (2008) reitera que o modelo de universidade proposto pelos americanos seguia uma doutrina essencialmente empresarial.

A influência americana sobre a estrutura universitária brasileira se tangibiliza com a reforma universitária em 1968, por meio da Lei nº 5.540/68. Naturalmente, essa reforma atendeu algumas das reivindicações dos estudantes, tais como a extinção do sistema de cátedras e a criação dos departamentos, o vestibular classificatório em oposição ao eliminatório, legitimou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o

regime de tempo integral, a dedicação exclusiva dos professores e a valorização de currículo. Tais medidas criaram condições para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas (OLIVEN, 2002).

Entretanto, os problemas relacionados com o acesso ao ensino superior persistiam, em virtude da insuficiência de vagas. Como consequência, abriram-se as portas para a iniciativa privada criar faculdades isoladas nas regiões onde havia maior demanda por ensino superior (OLIVEN, 2002). Para Martins (2009), se a reforma universitária propiciou inovação por uma via, por outra criou condições para o surgimento de um ensino privado oferecido por empresas educacionais. E em ocasião alguma tal escalada de privatização democratizou o acesso.

As deliberações promovidas pela reforma universitária se fizeram sentir ao longo dos anos 1970. Santos e Cerqueira (2009) inferiram que a questão mais inflamável na ocasião se referia à insuficiência de vagas nas universidades. O desenvolvimento econômico gerava oportunidades de emprego em áreas modernas, as quais demandavam mão de obra qualificada. Esse pré-requisito só seria atendido por meio da formação universitária. Todavia, como o quantitativo de vagas oferecido era deficitário, a grande massa não conseguia aproveitar os benefícios da modernidade. Para se ter uma dimensão dessa realidade, no ano de 1970, o número de vagas ofertadas no ensino superior foi de 145.000, enquanto o número de inscritos atingia 328.931 (INEP, 1999). Esses dados apontam uma exclusão natural não apenas do processo de seleção, dado que as universidades não conseguiam absorver o contingente de escritos, mas também do progresso socioeconômico do país. Para Durham (2003), esse cenário denuncia os sintomas de desigualdade social do país, em que pese o próprio sistema de educação ancora obstáculos estruturais que inviabilizam a ampliação do ensino superior.

A escassez de vagas na universidade oportunizou a criação de faculdades isoladas. Tendo em vista as limitações dessa instituição, para prover a procura por educação superior e cumprir com o princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, o Conselho Federal de Educação autorizou a expansão do sistema nacional de educação superior por meio de faculdades isoladas. Em virtude dessa flexibilização, o ensino superior do país se expandiu pelas mãos de instituições não universitárias em sua maioria privadas (MACEDO *et al.*, 2005). De acordo com Durham (2003) essas instituições do segmento privado se empenharam para satisfazer demandas imediatas da sociedade, nomeadamente, no que diz respeito à entrega de diploma de ensino superior. Essa perspectiva é também partilhada por Chauí (2001) ao inferir que nesse período, a universidade assumiu uma postura funcional, moldando-se às exigências do mercado, alterou sua estrutura curricular, no intuito de fornecer rápida formação aos profissionais requisitados pelo mercado.

O expressivo crescimento do ensino superior na década de 1970 pode ser comprovado pelos dados de evolução do número de matrículas apresentado na **Tabela 1**. Assim como é possível constatar a expansão do ensino superior pelas vias do setor privado, ao inferir o número de matrículas por categoria administrativa na **Tabela 2**.

Tabela 1 (2) - Evolução do Número de Matrículas do Ensino Superior

Ano	Matrículas
1968	278.295
1970	425.478
1980	1.377.286

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (1999)

Tabela 2 (2) - Evolução das Matrículas do Ensino Superior por Categoria Administrativa

Ano	Público	Privado	Total
1965	182.696	142.386	325.082
1970	210.613	214.865	425.478
1980	492.232	885.054	1.377.286

Fonte: Adaptado de (DURHAM, 2003).

Conforme pode ser observado, é na década de 1970 que os estabelecimentos privados ultrapassam os públicos em número de matrículas. Apesar de se tratar de uma diferença discreta: 50,5% contra 49,5%, o que se percebe é que esse percentual não retrocedeu nos anos que se seguiram. Ao contrário, as diferenças só se ampliaram como demonstram os dados para o ano de 1980, quando a diferença já era de 64,3% contra 35,7% (DURHAM, 2003).

A década de 1980 é caracterizada por crises econômicas, alta inflacionária e aumento do desemprego. Esse caos na infraestrutura econômica do país atingiu também o setor de educação e como consequência houve uma desaceleração na expansão do ensino superior (MARTINS, 2009). Os efeitos da estagnação se fizeram sentir tanto no setor público quanto no privado. Todavia, no setor privado, as sequelas foram mais intensas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A recessão de candidatos para o ensino superior desencadeou um embate competitivo entre as instituições privadas. A situação era menos impactante para as universidades, pois essas dispunham de autonomia para abertura de cursos e ampliação de vagas, logo, conseguiam responder mais rapidamente às mudanças. Em contrapartida, as instituições não universitárias precisavam de autorização do Conselho Federal de Educação para promoverem qualquer alteração nos cursos. Na perspectiva de saírem da mira do Conselho Federal de Educação, essas instituições procuravam alternativas para aumentarem o tamanho dos seus estabelecimentos e se transformarem em universidades. Como estratégia, empreenderam vários processos de fusão e aquisição de unidades menores (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Na segunda metade dos anos 1980, os efeitos dessas ações se manifestaram. Pela análise de Durham (2003), não houve melhoria qualitativa, as questões relacionadas à qualidade do ensino, desenvolvimento do corpo docente e alinhamento entre ensino e pesquisa não foram contempladas. Nesses termos, o que efetivamente aconteceu foi uma expansão do setor privado através do crescimento das faculdades integradas e dos estabelecimentos isolados. Esse julgamento obtém consistência quando aproximado dos dados do Inep (1999) acerca da evolução do ensino superior. Conforme pode ser constatado nas **Tabelas 3 e 4.**

Tabela 3 (2) - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza

Ano	Universidades	Faculdades Integradas Centros Universitários	Estabelecimentos Isolados	Total
1980	65	20	797	882
1985	68	59	732	859
1990	95	74	749	918

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (1999)

Tabela 4 (2) - Evolução das Instituições de Ensino Superior por Dependência Administrativa

Ano	Pública	Estadual	Municipal	Privada	Total
1980	56	53	91	682	882
1985	53	75	105	626	859
1990	55	83	84	696	918

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (1999)

Já a década de 1990 traz em seu bojo a superação da escassez de candidatos para o ensino superior. Essa mudança deriva das reformas ocorridas no nível fundamental e médio, que otimizaram o acesso e a permanência dos alunos nesse nível. Essa medida culminou com o aumento de egressos do nível médio ampliando a quantidade de candidatos por vagas no ensino superior (DURHAM, 2003). Como as instituições públicas não disponibilizavam

durante décadas vagas proporcionais ao número de inscritos, gerou-se um excedente de candidatos que visavam ingressar nesse nível de ensino. A fim de minimizar os transtornos gerados por essa política, o governo autorizou um conjunto de reformas na educação com o objetivo de promover a expansão do ensino superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Decerto, o cenário que compôs a política educacional executada no país nos anos 1990 recebeu forte influência neoliberal. No entendimento de Chaves, Lima e Medeiros (2008), o processo foi concebido e executado segundo o receituário neoliberal, com vista a reduzir a presença do Estado nas áreas sociais e produtivas, colocando a iniciativa privada à frente desses setores. Sob o argumento de que essa medida seria efetiva para reduzir o *déficit* público e conter a crise do Estado, na medida em que tornaria essas áreas mais eficientes. De acordo com Silva Jr e Sguissardi (2000), os organismos internacionais orientavam a expansão da educação superior pelas mãos da iniciativa privada, através das estratégias de diferenciação institucional e diversificação das fontes de financiamento.

O Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio foram os órgãos que exerceram maior influência nas estratégias estabelecidas para o sistema de ensino superior brasileiro. Segundo Lima (2011), as mudanças executadas na educação superior ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva transcorreram em total consonância com as políticas do Banco Mundial, orientadas por dois eixos centrais: a diversificação das instituições e dos cursos e a diferenciação das fontes de financiamento. Consoante com essa perspectiva, Barbalho (2007) reitera que as políticas de expansão do ensino superior brasileiro, traduzidas na diversificação das instituições e na diferenciação dos cursos, resultam de articulações políticas gestadas junto aos organismos internacionais de caráter cooperativo e de financiamento.

Essas orientações foram sintetizadas e condensadas em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Esse novo documento substituiu a antiga LDB nº

5.692/1961, a qual já não conservava sua estrutura original, modificada por diferentes instrumentos normativos (CORDÃO, 2012). Vale salientar que essa nova LDB (Lei nº 9.394/96) também foi alterada por sucessivos decretos, com vista à diversificação e diferenciação da educação superior (LIMA, 2011).

As primeiras alterações processadas na Lei nº 9.394/96 tinham como propósito diversificar as instituições e o ensino. Com a aprovação do Decreto nº 2.207/1997, o modelo único de instituição de ensino superior foi abolido, passando a existir cinco tipos distintos de instituições: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1996). Ainda no mesmo ano, outro decreto promoveu novas alterações no sistema de ensino superior do país. O Decreto nº 2.208/1997 instituiu os cursos tecnológicos como nova modalidade para a oferta do ensino superior (BRASIL, 1997). Um terceiro decreto retificou as diretrizes e bases da educação ainda no corrente ano. O Decreto nº 2.306/1997 dispõe que as mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer forma admitida no direito, de natureza civil ou comercial (BRASIL, 1996). Esse decreto outorgou autonomia às mantenedoras de instituições de ensino superior para deliberarem acerca da categoria administrativa que desejam atuar, podendo ser classificadas como entidades mantenedoras de instituição com finalidade lucrativa (particular em sentido estrito) ou mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa (confessionais, comunitárias ou filantrópicas), (SAMPAIO, 2011). Em decorrência dessas modificações, a educação superior deixou de ser um direito social e passou a assumir a condição de mercadoria (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

A unidade entre ensino e pesquisa foi violada em prol da expansão do setor de ensino superior. A medida foi aprovada por meio do Decreto nº 3.860/2001 ao desobrigar as instituições não universitárias das atividades de pesquisa científica, tornando responsabilidade exclusiva da universidade (BRASIL, 2001). Como o propósito era expansão, fazia-se

necessário criar condições para ampliar o acesso. Em virtude dos altos custos acarretados pelas atividades de ensino e pesquisa, esse objetivo se tornava inviável. Para romper com essa barreira, centralizou-se nas universidades a responsabilidade pela tríade ensino, pesquisa e extensão, deixando as demais organizações acadêmicas incumbidas apenas pela oferta do ensino. Na percepção de Macedo *et al.* (2005), essa manobra promoveu o viés quantitativo em detrimento do qualitativo, atendendo o propósito de expansão idealizado pelo setor privado. Interpretação semelhante manifesta Sampaio (2011) ao inferir que, com a diversidade de decretos adicionados, a Lei nº 9.394/1996 foi decisiva para transformar a educação superior em uma mercadoria.

A Lei nº 9.394/1996 flexibilizou a oferta do ensino superior para a modalidade à distância. Regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005, a educação à distância organiza-se segundo uma metodologia de ensino e avaliação peculiar. Nessa modalidade, o processo de ensino e aprendizagem ocorre remotamente através de recursos tecnológicos de informação e comunicação. Nessa circunstância, estudante e professor desenvolvem atividades educacionais em lugares e tempos distintos (BRASIL, 2005). Essas medidas foram determinantes para a mercantilização da educação superior, capitaneada pelo setor privado, que se fortaleceu e se consolidou a partir da vigência da Lei nº 9.394/1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2012).

Diante dessa esfinge, o sistema de educação superior do país experimentou vigorosa aceleração ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, quando as instituições privadas passaram a dominar esse setor em número de instituições e quantidade de matrículas. Essa evolução pode ser acompanhada nas **Tabelas 5 e 6**, a seguir:

Tabela 5 (2) - Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1990	918	55	83	84	696
1996	922	57	74	80	711
2000	1.180	61	61	54	1.004

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (1999); (2000)

Tabela 6 (2) - Evolução das Matrículas por Dependência Administrativa

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	1.807.219

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (1999); (2000)

O crescimento que o setor de ensino superior experimentou nesse período não representou a democratização do acesso a esse nível de ensino. Isso também não aconteceu quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva viabilizou o PROUNI – Programa Universidade para Todos, o sistema de cotas sociais e raciais e o FIES – Financiamento Estudantil. De acordo com Barbalho (2007), essas ações foram efetivas apenas para a ampliação da oferta privada. Pela análise da Hoper Educação (2014), o que vem se acentuando é o desinteresse do governo em investir na universidade pública, haja vista que um aluno na rede pública de ensino superior custa, em média, R\$14.300,00 para o governo, enquanto na rede privada o custo médio por aluno reduz para R\$4.500,00. Para Mancebo (2008), o PROUNI é um projeto estratégico para a iniciativa pública ampliar o acesso às IES, oportunizando vagas em instituições particulares por meio de isenção fiscal concedida às IES que ofertam bolsas pelo programa. Visto desse ângulo, esses programas são meios para a iniciativa privada assegurar a lucratividade de seus negócios, através da presença maciça dos alunos de baixa renda nas instituições de ensino superior privadas. Entretanto, essas ações são

“medidas paliativas, que não enfrentam a questão central que é a expansão do setor público sem perda de qualidade” (PINTO, 2004, apud BARBALHO, 2007, p. 78).

A ineficiência desses programas para a universalização do acesso é comprovada pelos dados do INEP, que apontam a persistente defasagem entre o número de vagas oferecidas no ensino superior e a quantidade de candidatos inscritos nesses processos de seleção (**Tabela 7**). O que se percebe é que ainda persiste um quantitativo de pessoas com ensino médio que não conseguem acesso ao ensino superior (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

Tabela 7 (2) - Evolução do Número de Vagas, Candidatos e Ingressos

Ano	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
1990	502.784	1.905.498	407.148
2000	1.216.287	4.039.910	897.557
2010	3.120.192	6.698.902	1.590.212

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (1999); (2000); (2010)

Nesta seção, foram destacadas as transformações que marcaram o surgimento da universidade e da educação superior, desde seus primórdios na Europa medieval até as especificidades do contexto brasileiro. Essa investigação teórica nos encaminhou para a primeira questão norteadora desta pesquisa: quais as mudanças na educação superior que culminaram com o processo de privatização?

Ao inferir o estreitamento que se acentua entre o sistema educacional e o setor privado, avista-se a (re)configuração da educação superior segundo uma lógica mercantil, conforme trataremos no campo a seguir.

2.2 Um Olhar para o Mercado: outros enfoques para a educação superior e o curso de Administração

O intenso processo de privatização da educação formatou uma estrutura comercial em torno do sistema de educação superior do país. Após a inclusão da educação no rol dos serviços comercializáveis, através do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços firmado pela OMC, o mercado de serviços educacionais passou a atrair diferentes atores do campo empresarial que viram na educação superior uma oportunidade de negócio. Doravante, assistiu-se um intenso processo de aquisições e fusões de instituições de ensino superior, além da vigorosa inserção de capital estrangeiro no setor. Esse fenômeno resultou na formação de conglomerados educacionais. Como consequência desse cenário, observou-se uma grande concentração do setor de educação superior nas mãos de um pequeno grupo de investidores, a grande maioria estrangeiros (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2012).

A elevada competitividade no setor de educação tem impulsionado a busca por vantagem competitiva entre as IES. De acordo com Meyer Jr e Meyer (2011), a entrada de grupos estrangeiros no setor de educação superior do país tem elevado o número de instituições de ensino superior privadas, desencadeando um clima de competitividade. A fim de obter um maior desempenho, essas instituições recorrem aos modelos empresariais com o intuito de aumentar a eficiência e eficácia de suas empresas de educação. Como consequência desse direcionamento, a educação superior transformou-se em um grande supermercado, com produtos e serviços disputando a atenção dos consumidores (BITTAR, 2002). De posse da mesma analogia, Vergara e Amaral (2010) elencam que, tal qual uma mercadoria exposta em supermercado, as instituições de ensino superior têm apresentado seus atributos tangíveis e intangíveis com o intuito de alcançarem vantagem competitiva.

De fato, quando os valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária são esquecidos, o processo de ensino-aprendizagem é banalizado e reduzido a jogos de interesses, prostituindo-se pela corrupção

das relações que se estabelecem entre instituição-aluno, instituição-professor e professor-aluno (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119).

Insta esclarecer que tais colocações não se atêm às instituições privadas *per se*, mas questionam a formação e possível naturalização de uma lógica mercantil imbricada à oferta da educação superior no Brasil. Nessas circunstâncias, o sistema de educação superior tem sua identidade reformatada, haja vista que todas essas ações descaracterizam a universidade e a educação, passando o professor a ser visto como um prestador de serviços, o aluno como cliente e o ensino como produto à disposição do mercado (VERGARA; AMARAL, 2010). Seguindo essa lógica, as organizações de ensino superior não atingem seu objetivo educacional mais nobre que é formar cidadãos críticos e reflexíveis, pois na condição de cliente o aluno não pode ser contrariado, já que é uma fonte de lucro. Nesse projeto, o professor é apenas um recurso do processo produtivo (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Sob esse formato, a lógica do ensino-aprendizagem é substituída pela do consumo-satisfação, em que o mais importante é a satisfação do cliente (ALCADIPANI, 2011).

Embora os modelos gerenciais apresentem limitações na gestão dos objetivos acadêmicos, dada a complexidade e especificidade desse tipo de instituição, esses instrumentos são adequados para a racionalização dos processos organizacionais, ou seja, atendem aos interesses econômicos das empresas de educação (MEYER JR; MEYER, 2011). Conforme observado por Chauí (2003), os programas de eficácia organizacional são orientados por índices de produtividade e perseguem resultado para o curto prazo. Logo, a docência passa a ser desenhada como habilidade rápida, para alunos que têm pressa para entrar no mercado. Para atender essa proposta, os manuais são padronizados, de fácil leitura e ricos em ilustrações. As pesquisas quando realizadas são para interferir ou controlar áreas delimitadas. Dentro dessa formatação, o trabalho acadêmico passou a ser avaliado em termos de custo e benefício e a universidade lançada à competição (CHAUÍ, 2003).

Essas evidências reduzem a relação de ensino a uma mercadoria. O aluno vem aprender como cliente e o professor transforma-se como mercador de conhecimento, o qual deve assegurar uma aprendizagem fácil e rápida com aplicação imediata (AKTOUF, 2005). Chauí (2003) adverte que essa metodologia de ensino não é sustentável, visto que esses graduados se tornarão obsoletos e descartáveis em poucos anos. E ressalta que esse modelo de educação leva ao desaparecimento da formação como marca essencial da docência.

Algumas metáforas, ligadas à produção em massa, estão sendo usadas a fim de caracterizar esse fenômeno. Na visão de Alcadipani e Bresler (1999), as instituições de ensino superior brasileiras enfrentam um típico processo de *mcdonaldização*. Unidades de ensino são abertas em toda parte do país assemelhando-se a lojas em cadeia de *fast-food*, os cursos estão cada vez mais padronizados e o ensino é vendido como produto enlatado, com aulas iguais em todas as unidades da rede, como o *Big Mac* consumido em qualquer cidade. Tudo isso, para atender rapidamente um cliente que tem pressa. Esse processo segue guiado por princípios claros de padronização e racionalização com vista à maximização dos resultados. Consiste na implantação do modelo de tempo empresarial taylorista/fordista em algo que é essencialmente artesanal (ALCADIPANI, 2011).

Frente a esse movimento de transformação das instituições de ensino superior em centros de negócio, alguns cursos tornaram-se mais atrativos para a iniciativa privada, a exemplo do curso de Administração. Entre os anos 1991 e 2002, o número de curso superior em Administração passou de 333 para 1.413 no país (INEP, 2010). Em 2009, houve um crescimento exponencial desse curso: 18,5% do total de alunos matriculados na educação superior pertenciam ao curso de Administração, o que equivale numericamente a 1.102.579 estudantes (INEP, 2010). Nessa expansão, as instituições privadas tiveram participação ativa. De acordo com Mello, Melo Junior e Mattar (2011), 84,18% dos profissionais de administração do país são formados em instituições privadas. Para Saraiva (2011), o curso de

Administração é a grande locomotiva da educação superior, tem alta procura e requer pouco investimento para implantação e manutenção. Em outros termos, é uma opção consideravelmente rentável.

Decerto, essa expansão interfere na qualidade do ensino oferecido aos discentes desse curso. Castro (1981) entende que o vertiginoso crescimento de matrículas no curso de Administração representou o recrutamento de estudantes com perfil acadêmico muito aquém do necessário para um adequado desempenho universitário. Igualmente, Souza-Silva e Davel (2005) indicam que o ponto nevrálgico dessa expansão diz respeito ao empobrecimento da qualidade do ensino superior de Administração, comprometida pelo aumento do número de vagas e a ausência de rigor nos processos de seleção, permitindo a entrada de alunos com baixo preparo intelectual, que vem em busca de formação prática/funcional. A perspectiva de Silva (2013) corrobora essas discussões ao aventar que cada vez mais, os alunos procuram no curso de administração lições gerenciais, mais precisamente, fórmulas sobre como empreender, administrar e se inserir rapidamente no mercado de trabalho. Dado que muitos aventam o curso e o exercício da profissão apenas do prisma gerencial.

O pensamento clássico da administração mecanicista não se deteve ao ambiente fabril. Seus conceitos permearam também as bases pedagógicas do ensino de Administração. Nicolini (2003) corrobora essa perspectiva ao construir uma analogia indicando que o curso de Administração foi estruturado assemelhando-se a um processo de produção em massa. Para o autor, as escolas são fábricas que recebem a matéria-prima, ou seja, o aluno que é transformado ao longo da linha de montagem, dos currículos em um produto, em outros termos, em um administrador. Essa estrutura confere uma formação padronizada, atendendo os ideais de racionalização das empresas de educação. Porém, é importante ressaltar que o ambiente onde esses profissionais padronizados irão atuar é mutável e dinâmico. Como advertido por Bennis e O'Toole (2005 *apud* OLIVEIRA; CRUZ, 2007), o professor de

Administração não pode esquecer que quem toma decisão nas organizações são os usuários e participantes dos fatos e não colecionadores. Sendo assim, o ensino de Administração precisa dar cobertura às demandas da profissão. De acordo com Motta (1983), a estrutura universitária do curso de Administração favorece o isolamento de especialistas, culminando em uma educação deficiente na qual o aluno não consegue desmistificar a diversidade de conteúdo que recebe.

Essa lógica mecanicista poda a visão sistêmica do aprendiz. Ao separar os objetos do seu contexto e as disciplinas uma das outras, tal fragmentação impossibilita captar o que está tecido no conjunto, ou seja, o complexo. Dessa forma, o pensamento isolado impede ao especialista ter sucesso fora do seu compartimento, sua visão mecanicista fraciona os problemas impedindo interpretações multidimensionais. Nesse sentido, formam-se inteligências cegas, incapazes de reflexão, juízo crítico e visão de longo prazo (MORIN, 2007). Frente a esse cenário, Castro (1974) ressalta a importância de acurados estudos para a montagem de cursos universitários e a organização do material didático.

O direcionamento prático e pouco flexível presente no curso de Administração é uma herança do início da sua configuração. O enfoque acrítico transmitido nesse curso, através de conteúdos programáticos, favorece a visão instrumental das organizações, comprometendo a emancipação do homem (TENORIO, 1990). Para Freire, esse (2011) tipo de metodologia, além de alienar o aprendiz, reduz seu potencial criativo, transformando-o em mero recipiente de conteúdo. De igual modo, Nicolini (2003) avança que a ausência de educação problematizante expatria o aluno do seu próprio processo de aprendizagem. Logo, impossibilita-o de construir uma visão crítica das teorias que lhe são ensinadas. Tamanha passividade impede a construção de concepções próprias do que sejam os fenômenos administrativos. Essa racionalidade instrumental presente no curso de Administração advém da influência taylorista nas teorias organizacionais. Destarte, a razão funcional se configura

no interior das organizações, através da divisão do trabalho e do intenso ajustamento dos empregados ao processo produtivo de maneira quase que inconsciente, refletindo no ambiente de trabalho a mesma passividade que demonstrou durante o processo formativo (TENORIO, 1990).

Diante desse panorama, não surpreende afirmar que o curso de Administração vem atuando através de um currículo mínimo voltado para a formação de especialistas. Observando a estrutura curricular do curso, Moura (2012) infere a carência de disciplinas específicas à área de formação. Pela sua análise, não ultrapassam duas disciplinas, oferecidas nos primeiros semestres do curso, através de uma literatura profissional compilada em manuais desprovidos da riqueza explicativa das obras seminais, com vista a facilitar e tornar acessível a leitura ao aluno. Nos anos que se seguem, o currículo oferecerá ao aluno uma diversidade de disciplinas especialistas que lhe permitirá leituras fragmentadas da organização. A carência de disciplinas introdutórias da área e a fragilidade da literatura conceitual somada à especialização do currículo trazem implicações para a formação do aluno e, conseqüentemente, para a maneira como este lidará profissionalmente com os fenômenos organizacionais. Acompanhando os paradigmas que envolveram o desenvolvimento da “*management education*”, Thomas (1997) sinaliza uma crise na formação de Administração. O modelo educacional atual favorece a especialização do currículo distanciando-se da essência de administrar, impossibilitando uma formação genuína (CHEIT, 1991, *apud* THOMAS, 1997). Na visão de Castro (1974), o currículo de Administração direciona o curso ao exercício estéril de memorização inútil, em detrimento de uma formação problematizadora.

Considerando que a estrutura do curso de Administração deixa margem para questionamentos acerca da sua eficiência, é plausível entender o que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração ensejam como perfil ao formado. De acordo com esse documento, são perspectivas para o profissional de

administração: 1) valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; 2) uma visão humana, interdisciplinar e global; 3) uma formação técnica e científica; e 4) uma capacitação empreendedora e crítica (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Contudo, a maioria dos cursos têm se limitado à formação técnica e científica, aliás, mais técnica do que científica, haja vista que a quantidade de administradores aptos para o exercício pleno de suas funções ainda é pequena (SARAIVA, 2011). Para Silva (2013) a formação em administração, assim como o campo de atuação profissional, carece de nítidos contornos, nomeadamente, no que se refere aos conteúdos que constituem o currículo desse curso, que além de generalista, comumente são abordados de maneira superficial e descontextualizados. Dado o amplo mapa de significados que envolvem a profissão, muitos candidatos têm vislumbrado esse curso como uma opção viável para indecisos e não vocacionados, ao considerar o caráter generalista da formação, ponderam que terão ampla possibilidade de atuação profissional, fato que nem sempre se confirma na prática.

Essas evidências sugerem que grande parte dos problemas que permeiam o ensino de Administração estão relacionados a dois fatores: a maneira como o curso foi estruturado e o intenso processo de privatização e mercantilização da educação (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2014).

Essa discussão teórica nos direciona para a segunda questão norteadora: qual a influência dos grupos educacionais para a nova formatação das IES privadas?

A política de expansão da educação superior via iniciativa privada atraiu expoentes do campo empresarial, derivando na formação de grupos educacionais. Esse movimento ativou a competitividade no mercado de serviços educacionais, diversificando a forma e conteúdo dos serviços educacionais, com vista a atender as demandas do mercado e assegurar racionalidade aos processos internos (SOBRINHO, 2010). Na próxima seção, ampliaremos os horizontes acerca desse quesito.

2.3 Estruturação de um Mercado: especulação e internalização dos grupos educacionais

O processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo nova formatação, em virtude do movimento de compra e venda de instituições privadas de ensino superior e do dinâmico processo de fusões, que tem criado gigantes da educação (CHAVES, 2010). De acordo com Santos e Guimarães-Iosif (2012), esse mercado tem se estruturado porque a educação superior revelou-se um negócio rentável no Brasil, atraindo inclusive capital estrangeiro para o setor, sobretudo de bancos de investimentos norte-americanos, que encontram nesse mercado oportunidade para aumentar seus lucros (CHAVES, 2010). O marco de aceleração das operações de compra e venda de instituições de ensino foi a oferta pública inicial de ações (*Initial Public Offering - IPO*) da Anhanguera Educacional no ano de 2007 (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). A oferta de ações na bolsa de valores abriu as portas para a inserção massiva de capital estrangeiro no sistema de educação superior do país culminando na formação de oligopólios (SANTOS; GUIMARÃES-ISOF, 2012).

Vale salientar que o capital associado às instituições de ensino superior por meio do mercado financeiro trata-se de capital especulativo. Logo, os investidores aplicam dinheiro no setor de educação, como o fazem em qualquer outro segmento. A motivação é sempre a mesma: multiplicar o capital. Nesses termos, o investimento estará assegurado durante o tempo que o especulador julgar conveniente, pois, por se tratar de capital de risco, pode ser retirado do setor a qualquer momento (COSTA, 2011). Diante dessas evidências, Rousselet e Faria (2013) alegam se tratar de um intenso processo de *commoditização* do ensino superior, ao passo que a educação tornou-se mais um produto à disposição do mercado de investidores. Prova disso é que empreendedores do ramo de cerveja estão apostando alto no mercado de educação superior do Brasil. O motivo é simples: os empresários estão de olho no retorno econômico desse setor que movimentava bilhões por ano (OSMAN, 2008). De fato, as

instituições de ensino assumiram a condição de centros efetivos de negócios, “convertendo a educação em uma *commodity*, concebendo-a, produzindo-a e comercializando-a como tal” (SARAIVA, 2011, p. 42).

A abertura de capital possibilitou o aumento dos rendimentos das empresas de ensino, que se articularam comprando instituições menores e formando grandes grupos empresariais (CHAVES, 2010). Todas essas transformações têm contribuído para a concentração do mercado de ensino superior do país, com isso, menos *players* concentram grande fatia do mercado (HOPER EDUCACÃO, 2014). Os sinais desse fenômeno de concentração podem ser constatados na **Tabela 8**, que apresenta detalhes sobre receita, número de alunos e participação de mercado dos maiores grupos privados de educação com fins lucrativos do Brasil no ano de 2013.

Tabela 8 (2) - Maiores Grupos Educacionais Privados com Fins Lucrativos do Brasil (2013)

Ranking	Grupo	Receita Líquida (em milhões de R\$)	Número de Alunos	Participação no Mercado
1°	Kroton	R\$ 2.015	519.000	9,5%
2°	Anhanguera	R\$ 1.821	442.000	8,1%
3°	Estácio	R\$ 1.731	315.700	5,8%
4°	Unip/Holding di Gênio	R\$ 1.431	247.520	4,5%
5°	Laureate	R\$ 1.115	170.000	3,1%
6°	Uninove	R\$ 584	134.000	2,5%
7°	Unicsul	R\$ 529	55.000	1,0%
8°	Ânima Educação	R\$ 461	49.000	0,9%
9°	Ser Educacional	R\$ 475	98.800	1,8 %
10°	Whitney	R\$ 343	40.000	0,7%
11°	Devry	R\$ 242	30.000	0,6%
12°	Grupo Tiradentes	R\$ 236	40.700	0,7%
Subtotal		R\$ 10.956	2.141.720	39,3%
Total do Setor Privado em 2013		R\$ 32.040	5.448.730	100%

Fonte: Adaptado de Hoper Educação (2014)

Esses doze grupos detêm cerca de 40% do mercado de educação superior do país. Essas instituições consolidadas em grupos são mais competitivas em relação às IES isoladas e asseguram uma gestão mais profissionalizada, economia de escala, valores de mensalidades

mais baixas, *marketing* agressivo e maior disponibilidade de capital para investir em expansão (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). Naturalmente, as pequenas instituições de ensino superior não conseguem reduzir custos na mesma proporção e acabam sendo adquiridas por esses grupos educacionais (CHAVES, 2010). Sobre esse cenário, Oyama (2009) assegura que os grupos estão se firmando como verdadeiros conglomerados no setor. Com altas cifras acumuladas na bolsa de valores, esses grupos assumem posição privilegiada no mercado de educação superior e passam a atuar em grande escala, ampliando o quantitativo de aluno por meio da expansão das suas unidades de negócios (OYAMA, 2009).

Todas essas ações cooperam para a descaracterização da educação superior do país. De acordo com Conteúdo (2010), a entrada indiscriminada de capital estrangeiro especulativo no setor de educação superior do país agencia o processo de mercantilização e a desnacionalização da educação brasileira, ameaçando a soberania do país. No entanto, para minimizar os efeitos dessa dominação esses grupos disseminam a ideia de internacionalização do ensino por meio de intercâmbios e experiências internacionais. Todavia, para Conteúdo (2010), os benefícios desse discurso não se efetiva, o que se corporifica é a venda desenfreada de ações das instituições de ensino superior para grupos internacionais de investidores que buscam apenas oportunidades para multiplicar seus rendimentos, seja aplicando em educação ou em qualquer outro segmento de mercado. Na visão de Barbalho (2007), a internacionalização da educação superior não passa de estratégias políticas para justificar a presença maciça de agentes internacionais no mercado local.

O fato preocupante é que esse direcionamento para uma exploração lucrativa da educação tende a tornar o setor menos comprometido com qualidade e mais obstinado por resultados financeiros. Sendo o lucro a prioridade dessas instituições, as questões acadêmicas tornaram-se secundárias, a exemplo da qualidade do ensino, o investimento em pesquisa e a valorização docente (CONTEÚDO, 2010). Essas transformações na essência da educação

vêm sendo admitidas, porque os interesses não são educacionais e sim econômicos (OYAMA, 2009).

Embora, seja apontado um direcionamento eminentemente de mercado por parte dessas instituições é pertinente considerar a presença de agentes do poder público que atuam para assegurar padrões de qualidade nesse nível de ensino. Atualmente, a qualidade da educação superior é avaliada e atestada pelo SINAIS (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o processo de avaliação se configura a partir de três componentes principais: a instituição de ensino, os cursos e os estudantes (INEP, 2015). A instituição é avaliada a partir dos pilares que a sustentam, representados por aspectos como: plano de desenvolvimento institucional (PDI), as políticas de ensino, pesquisa e extensão, infraestrutura física, responsabilidade social, política de pessoal. Já o curso é analisado através de estrutura didático-pedagógica, titulação dos docentes, infraestrutura de apoio ao funcionamento do curso como laboratório e biblioteca. Quanto ao aluno, este é avaliado através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o intuito é saber se o aluno adquiriu as competências esperadas para sua área de formação tomando como base as diretrizes curriculares nacionais (RISTOFF, GIOLO, 2006). O objetivo do SINAES é melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta indicando mérito e valores das instituições e seus respectivos cursos (INEP, 2015).

Os indicadores de qualidade da educação superior são apresentados através de uma escala crescente de cinco níveis. São submetidos a esse crivo avaliatório, os alunos através do desempenho na prova do ENADE, os cursos para receberem o conceito preliminar de curso (CPC) e a instituição para adquirir o índice geral de cursos avaliados (IGC), essas avaliações são realizadas por comissão especializada, através de visita *in loco*. Os conceitos de qualidade são atribuídos numa escala de cinco níveis, as notas iguais ou superiores a três configuram qualidade satisfatória (INEP, 2015).

Isso posto, chegamos à terceira questão norteadora desse referencial teórico: quais aspectos vêm sendo priorizados e perseguidos pelos grupos de ensino superior privado?

Neste capítulo, foram destacadas as principais transformações que marcaram o ensino superior, desde seu surgimento até o momento atual. Nesse percurso, foram destacadas as novas tendências que estão configurando esse setor e os impactos das políticas mercantis para o sistema de educação superior do país. Essa estrutura foi orientada por três questões norteadoras, construídas a partir dos objetivos específicos. Tal enquadramento permitiu o alinhamento entre todas as seções do capítulo.

3 Procedimento Metodológico

Este trabalho orienta-se por concepções metodológicas de natureza qualitativa. Tal abordagem permite explorar e entender o significado atribuído por indivíduos ou grupos a um problema social (CRESWELL, 2010). Nesses termos, compreende-se que o delineamento qualitativo permitirá compreender os fenômenos da situação em estudo através da percepção dos sujeitos (GODOY, 1995). Como frisa Chizzoti (2008, p. 28), a investigação qualitativa é fruto da “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, a escolha desse método coaduna-se aos objetivos desta dissertação, visto o interesse de compreender as tensões por deveras latentes que permeiam as escolhas realizadas pelos diretores acadêmicos dos grupos educacionais privados do estado de Pernambuco.

De acordo com Meyer Jr e Meyer (2011), as instituições de ensino superior possuem, de um lado, um fim social relevante e, de outro, custos operacionais crescentes. Para equilibrar propósitos tão díspares, os gestores universitários têm recorrido à seara de modelos gerenciais. Todavia, como o foco desses instrumentos é eficiência administrativa e financeira, demandas essenciais da área acadêmica como ensino e aprendizagem não são atendidas. Ao assumir essa perspectiva que aponta as relações conflitantes entre objetivos acadêmicos e financeiros vivenciadas pelas instituições privadas de ensino, a escolha da abordagem qualitativa mostra-se imprescindível para este estudo, visto que oferecerá ao pesquisador uma visão mais aprofundada das experiências vivenciadas, valores e conceitos particulares dos entrevistados (GODOY, 1995).

A fim de unir todos os aspectos de análise pertinentes a um trabalho científico, este estudo adotou a proposta metodológica de Dias, Patrus e Magalhães (2011), os quais elegeram os objetivos específicos como o fio condutor da redação do texto. Ao constatarem que os objetivos específicos permitem alinhar corretamente todas as partes que compõem a estrutura do trabalho promovendo uma visão panorâmica do texto, “[...] os objetivos específicos são [...] uma dobradiça, pontos cardiais, cujas bases originam os outros tópicos que darão organicidade e coerência ao texto” (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011, p. 10). Seguindo esse modelo, os objetivos específicos se articulam através das questões norteadoras com todas as seções da fundamentação teórica. Dessa forma, as proposições de Dias, Patrus e Magalhães (2011) foram norteadoras para realizar o enquadre analítico da pesquisa em termos teóricos e práticos, conforme se pode observar no **Quadro 1**.

Objetivos Específicos	Questões Norteadoras	Fundamentação Teórica
1. Identificar a percepção dos diretores acadêmicos sobre as mudanças na educação superior do país traçando um paralelo com o processo de privatização desse nível de ensino;	1. Quais as mudanças na educação superior que culminaram com o processo de privatização?	2.1 Caminhos da Universidade um Percurso de Rupturas: da laicização a privatização.
2. Identificar sob a ótica dos respondentes como o direcionamento para o mercado proporciona uma nova formatação para as IES privadas;	2. Qual a influência dos grupos educacionais para a nova formatação das IES privadas?	2.2 Um olhar para o mercado: outros enfoques para Educação superior e o curso de Administração.
3. Identificar as maiores preocupações acadêmicas e financeiras dessas IES privadas e mapear qual aspecto é priorizado na visão dos diretores acadêmicos.	3. Quais aspectos vêm sendo priorizado e perseguido pelos grupos de ensino superior privado?	2.3 Estruturação de um Mercado: especulação e internalização dos grupos educacionais.

Quadro 1 (3) - Sistematização da Fundamentação Teórica a partir dos Objetivos Específicos e Questões Norteadoras

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Outro ponto relevante para a metodologia é o aspecto descritivo. Considerando a importância da escrita para as atividades de coleta dos dados e disseminação dos resultados, esta pesquisa classifica-se também como descritiva (GODOY, 1995). Esse instrumento

permite identificar diferentes aspectos envolvidos no fenômeno em estudo (ACEVEDO; NOHARA, 2007). A partir de uma análise sistêmica do ambiente e das pessoas, é possível verificar a interferência do fenômeno nas atividades, procedimentos e interações diárias dos envolvidos (GODOY, 1995).

Assim, o caráter descritivo se manifesta neste estudo por meio da descrição das características que permeiam a relação entre os objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos de ensino superior privado do estado de Pernambuco, mediante contato da pesquisadora com os pesquisados e seu ambiente. Conforme observado por Godoy (1995), não é possível entender o comportamento humano sem a compreensão da estrutura dentro da qual os indivíduos descodificam seus pensamentos e ações. Logo, a pesquisa descritiva permite retratar as características do fenômeno investigado (MARTINS, 1994).

Em virtude da escassez de conhecimento sistematizado acerca do assunto proposto, este trabalho assume propriedade exploratória (VERGARA, 2003).

3.1 Operacionalização da Pesquisa

Diante da complexidade do estudo, duas estratégias foram articuladas com o fito de aproximar e entender o campo formado pelas instituições particulares de ensino superior do estado de Pernambuco. Através da articulação dessas estratégias, foi possível construir critérios para detectar os sujeitos mais representativos para entender o fenômeno pesquisado, conforme se detalha a seguir:

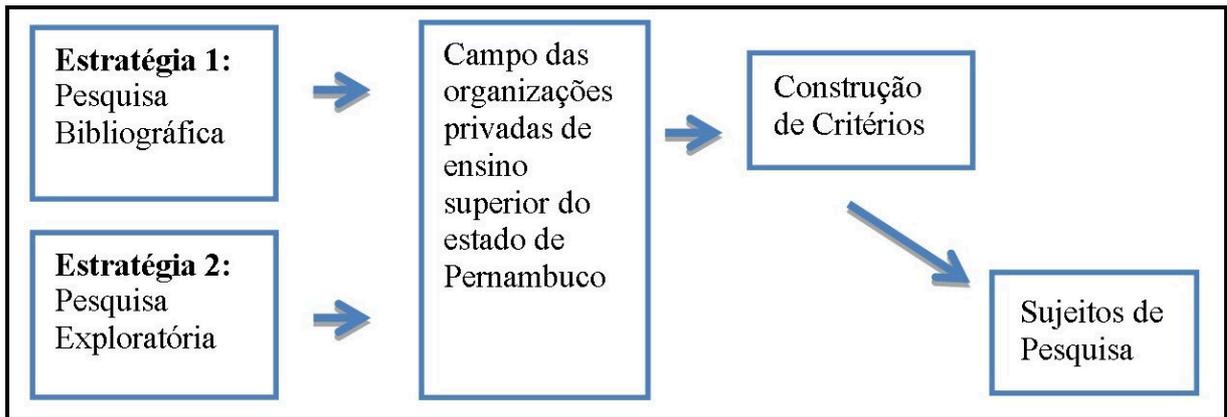


Figura 1 (3) - Operacionalização da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela Autora (2015)

Fase 1: Pesquisa Bibliográfica

Essa fase permitiu conhecer as contribuições teóricas existentes sobre o assunto e acercar-se daquelas que apresentavam mais convergência com o tema. Colocando a pesquisadora em contato com as discussões teóricas que envolvem o campo de educação superior privada no Brasil e suas particularidades organizacionais e operacionais.

Destarte, a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material acessível ao público em geral (VERGARA, 2003). Essas opções teóricas não são definidas de maneira aleatória, mas selecionadas em conformidade com as exigências que o problema de pesquisa cria, uma vez que o problema de pesquisa ocasiona dificuldades que só poderão ser superadas por meio de teorias adequadas (SANTAELLA, 2001).

Fase 2: Pesquisa Exploratória

Essa fase exploratória possibilitou aproximação com o campo de pesquisa, aqui compreendido como o setor de educação superior privado do estado de Pernambuco que oferece o curso presencial de Administração.

1. No primeiro momento, foram identificados os maiores grupos de ensino superior privado presentes no estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de

Administração. O propósito para estudar instituições de ensino superior privadas explica-se pelo fato destas liderarem o setor de educação superior do país. Conforme dados do Inep (2013), do total de 2.391 instituições de ensino superior, 2.090 pertence à categoria privada. Do total de 7.305.977 alunos matriculados na educação superior, 5.373.450 estão em instituições privadas (INEP, 2013).

No que se refere aos grupos educacionais, percebe-se que 12 grupos de educação superior privada dominam 39,3% do mercado de educação superior do país (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). Dentre esses, encontram-se os quatro objeto deste estudo. Esses quatro grupos detêm 11,3% do mercado total de educação superior do país e são responsáveis por 614.500 alunos matriculados no ensino superior (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). Ver **Tabela 9**. Quanto ao curso de Administração, o interesse se fez pelo fato de 84,18% dos formandos nesse curso no país saírem de instituições privadas (MELLO; MELO JUNIOR, MATTAR, 2011).

Tabela 9 (3) - Número de Alunos e Participação de Mercado dos Grupos Educacionais Privados Presentes no Estado de Pernambuco

Grupos Educacionais	Número de Alunos	Participação de Mercado
Estácio	315.700	5,8%
Laureate	170.000	3,1%
Ser Educacional	98.800	1,8%
Devry	30.000	0,6%
Total	614.500	11,3%

Fonte: Hoper Educação (2014)

- No segundo momento foram acessados os sites desses grupos educacionais com o propósito de identificar as instituições de ensino superior pertencentes a eles no estado de Pernambuco. Conforme **Quadro 2**.

Grupos Educacionais	Aquisições em Pernambuco
Estácio	Estácio do Recife
Laureate	Faculdade dos Guararapes
Ser Educacional	Maurício de Nassau; Faculdade Joaquim Nabuco
Devry	Faculdade Boa Viagem; Centro Universitário do Vale do Ipojuca

Quadro 2 (3) - Grupos Educacionais Privados e suas Aquisições no Estado de Pernambuco

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

3. Num terceiro momento os sites institucionais foram revisitados com a intenção de obter informações mais específicas acerca do objeto de pesquisa. No que se refere ao grupo educacional Estácio, este foi fundado em 1970 no Rio de Janeiro. Em 1998, iniciou um processo de expansão nacional, momento que adentrou no estado de Pernambuco. No ano de 2005, transformou-se em sociedade civil com fins lucrativos e, em 2007, ofertou ações no mercado. Atualmente, está presente em 22 estados e possui 55 *campi*. A Laureate está entre os maiores grupos de educação superior do mundo com instituições de ensino em 29 países. No Brasil, atua em oito estados por meio de 40 *campi*. O grupo Ser Educacional foi fundado em 1993 no Brasil. Em 2013, ingressou o rol das empresas de capital aberto. No momento, conta com 35 unidades de ensino em 12 estados do país. O Grupo Devry de educação foi fundado em 1931 nos Estados Unidos, está presente em 30 países, incluindo o Brasil desde 2009, onde detém 14 unidades de ensino em dez estados do país.

3.2 Coleta e Análise dos Dados

O instrumento de coleta adotado para este estudo foi a entrevista semiestruturada. Entrevista consiste em “uma técnica que permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador [...] trata-se de um diálogo orientado que busca através do interrogatório,

informações e dados para a pesquisa” (MARTINS, 1994, p. 44). O objetivo da entrevista é obter as percepções dos indivíduos entrevistados sobre o tema investigado. Para isso, as questões devem favorecer um diálogo entre entrevistador e entrevistado (FLICK, 2013). A entrevista semiestruturada é um instrumento de investigação não padronizado constituído por diferentes tipos de perguntas que cobrem o escopo pretendido pelo pesquisador (FLICK, 2013).

Nesse caso, a entrevista semiestruturada foi realizada com os diretores acadêmicos dos grupos educacionais. Por entender que estes possuem uma visão ampla do ambiente institucional e, conseqüentemente, das questões relacionadas aos propósitos acadêmicos e financeiros. Logo, revelam-se os sujeitos mais indicados para fornecer as informações necessárias para este estudo atingir seus objetivos.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, no ambiente de trabalho de cada respondente, gravadas em meio digital e transcritas para um documento único. Salienta-se que neste trabalho os entrevistados não terão seus nomes divulgados. Desse modo, serão identificados pelas seguintes denominações: DA1, DA2, DA3 e DA4. Abaixo, segue quadro com dados relativos ao perfil dos entrevistados:

Nome	Função	Formação	Tempo de Atuação na Função
DA1	Diretor Acadêmico	Doutorado em Administração/Finanças; Mestrado em Economia; Graduação em Administração.	Dois anos e meio.
DA2	Direção Geral	Graduação em Administração e MBA em Finanças.	Quatro anos.
DA3	Diretor	Graduação em Pedagogia.	Três anos.
DA4	Reitor	Mestrado em Administração com ênfase em <i>marketing</i> . Graduado em Comunicação Social com habilitação em relações públicas.	Dois meses ² .

Quadro 3 (3) - Perfil dos Respondentes

Fonte: Coleta dos Dados (2015).

²DA4 faz parte da instituição há 11 anos. Recentemente, deixou a função de pró-reitor e passou a ocupar o cargo de reitor.

As informações coletadas nesta pesquisa foram analisadas e interpretadas através do método análise pragmática da linguagem (MATTOS, 2005). O direcionamento para esse método deve-se a sua proposta de entender a conversação e, por conseguinte, a construção de geração de sentidos para além dos aspectos semânticos. Conforme observação de Mattos (2005), há sempre um significado de ação para além do significado temático da conversação.

Desse modo, compreendeu-se que o método análise pragmática da linguagem permitiria acesso às percepções dos diretores acadêmicos dos maiores grupos de educação superior privado do estado de Pernambuco, acerca dos fatores que caracterizam a relação entre os objetivos acadêmicos e financeiros nessas instituições. A interpretação dos significados implícitos e explícitos manifestados por esses indivíduos possibilitou esclarecer o problema de pesquisa que originou este estudo.

Esse método de análise orienta-se por cinco fases: recuperação, análise do significado pragmático da conversação, validação, montagem e consolidação das falas e análise de conjuntos (MATTOS, 2005).

Fase 1: recuperação

Nesse primeiro momento, recuperam-se as entrevistas realizadas com os diretores acadêmicos. Transcrevem-se o processo de fala e os significados que emergiram em momentos especiais durante o processo de conversação. Essas anotações foram reservadas para análise.

Fase 2: análise do significado pragmático da conversação

Nessa fase, realizamos uma análise do contexto pragmático das narrativas dos diretores acadêmicos, com vista a avaliar os acontecimentos que tiverem relevo. Foram também confrontadas as perguntas com suas respectivas respostas, no intento de localizar o significado nuclear da fala dos respondentes.

Fase 3: validação

Transcorreu-se com a validação nuclear das respostas no momento da entrevista. Os entrevistados foram indagados em seu aspecto semântico, com vista a firmar ou infirmar a compreensão.

Fase 4: montagem da consolidação das falas

Nesse momento, foi criada uma “matriz de consolidação” com as falas dos entrevistados (planilha eletrônica). Essa modelagem permitiu uma visualização ampla dos relatos, opiniões e atitudes dos entrevistados ao consolidar as perguntas e respostas dos entrevistados em uma mesma matriz.

Fase 5: análise de conjuntos

Na última etapa, analisamos a matriz de modo a compreender as características da relação entre objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos de ensino superior privados do estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de Administração. Como última sutura, foi realizada uma análise macro na eminência de extrair mais significados dos fragmentos vistos no todo ou de maneira isolada.

Direcionamento das perguntas (aspectos nucleares)	Consolidação das falas dos entrevistados	Inclusão de aspectos dos significados, incluindo-se a linguagem em aspecto verbal e não verbal	Percepção do Entrevistador
---	--	--	----------------------------

Quadro 4 (3) - Consolidação da análise

Fonte: Adaptado de Mattos (2005)

O procedimento metodológico se encontra de forma resumida na **Figura 2**, a seguir:

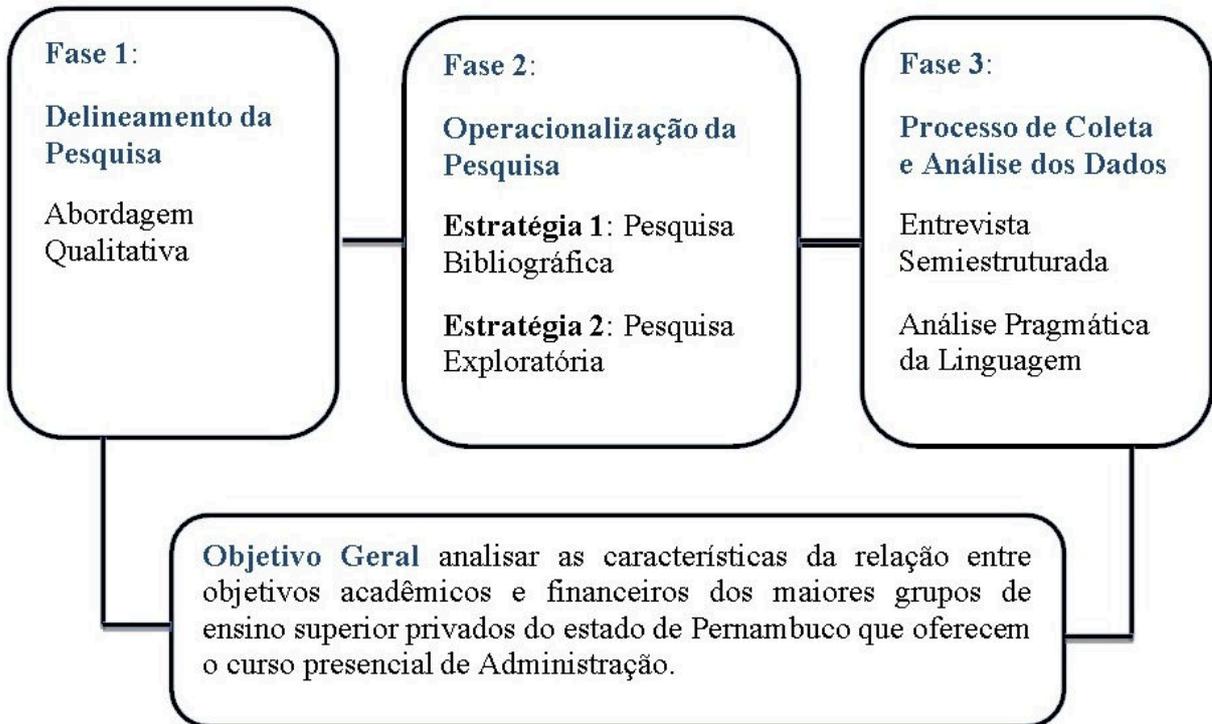


Figura 2 (3) - Resumo do Procedimento Metodológico

Fonte: Elaborado pela Autora (2015)

A partir dos objetivos específicos foram estabelecidas as categorias de análise. Essa formatação foi sintetizada em um gráfico, a fim de tornar mais clara a compreensão da análise dos dados e evidenciar a sincronia entre os objetivos específicos e as categorias. O gráfico se subdivide em três níveis: no primeiro, os objetivos específicos; no segundo, os tópicos emergentes dos objetivos específicos e, no último nível, os subtópicos originários dos tópicos que assumem o papel de direcionadores das perguntas. O gráfico encontra-se exposto na **Figura 3**.

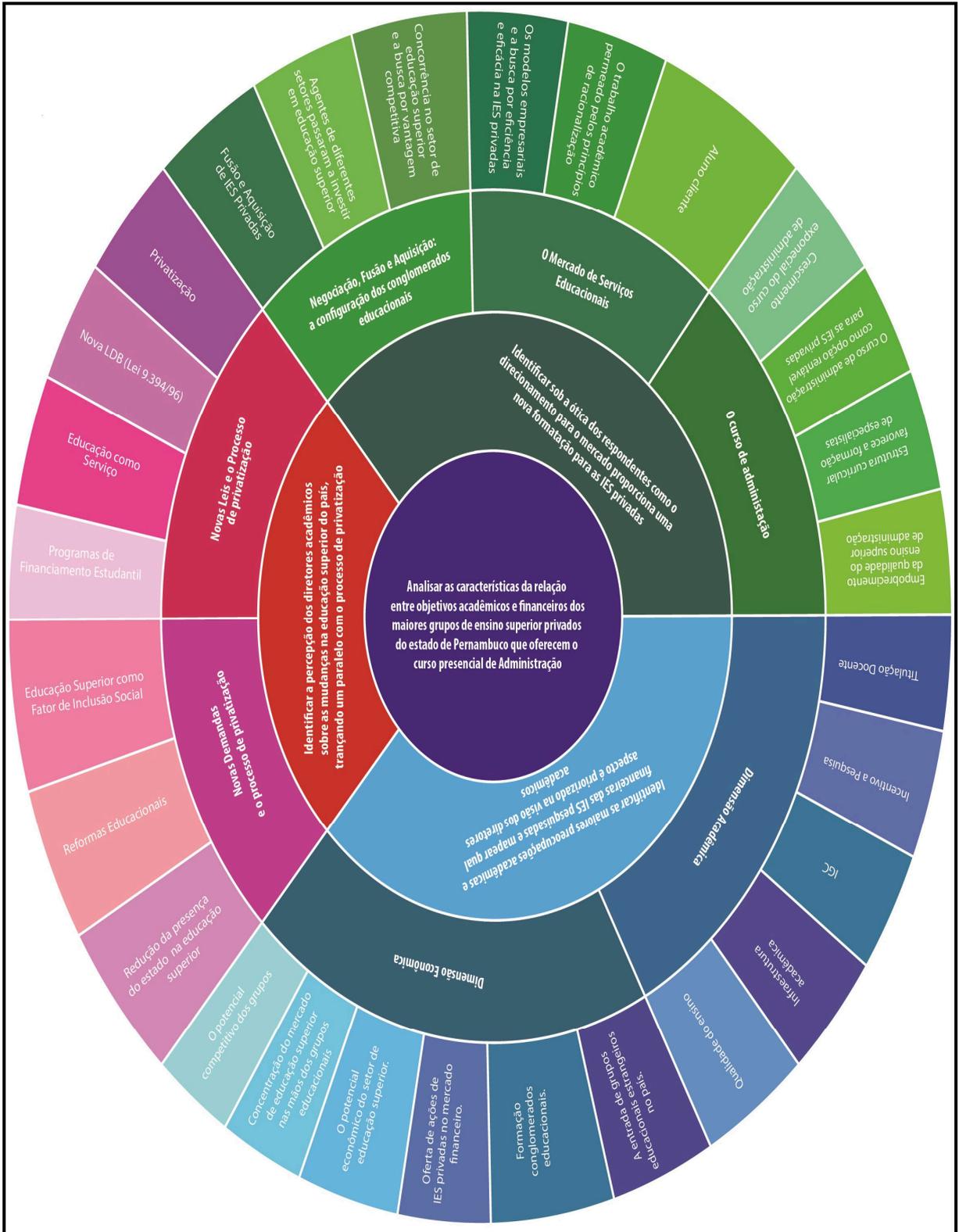


Figura 3 (3) - Objetivos Especificos e Categorias de Análise

Fonte: Elaborado pela Autora (2016)

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta seção, será realizada a apresentação dos resultados da pesquisa a partir dos dados coletados. Guiada pela proposta metodológica de Mattos (2005), que concebe o processo de coleta dos dados imbricado a sua análise, a pesquisadora, durante as entrevistas, dedicou atenção tanto às falas quanto às expressões corporais, momentos de silêncio e de tensão dos entrevistados, no intento de obter uma compreensão acurada de todo o contexto de significação do diálogo. Para melhor esquematização da análise, as falas³ foram organizadas em núcleos de respostas delineadas a partir das categorias de análises. Sendo assim, as seções são estruturadas a partir da análise das falas, contemplando o léxico, o contexto e os aspectos não semânticos e pela discussão dos resultados à luz dos teóricos utilizados na fundamentação teórica.

Vale salientar que as categorias de análises foram criadas em dois momentos distintos: algumas antes da coleta dos dados, à luz da fundamentação teórica, e outras mediante a recuperação das falas dos entrevistados e do contexto do diálogo.

No **Quadro 5** abaixo, estão as categorias de análise oriundas dos objetivos específicos:

Objetivos Específicos	Categoria	
	Tópico	Subtópico
Identificar a percepção dos diretores acadêmicos sobre as mudanças na educação superior do país, traçando um paralelo com o processo de privatização.	Novas demandas e o processo de privatização.	Educação Superior como Fator de Inclusão Social.
		Reformas Educacionais.
		Redução da Presença do Estado na Educação Superior.
	Novas leis e o processo de privatização.	Privatização.
		Nova LDB (Lei 9.394/96).
		Educação como Serviço.
		Programas de Financiamento Estudantil.

³Os aspectos implícitos do diálogo (expressões, silenciamentos, tensões), percebidos pela pesquisadora estão sinalizados no texto pelo uso de colchetes e fonte em itálico.

Identificar sob a ótica dos respondentes como o direcionamento para o mercado proporciona uma nova formatação para as IES privadas.	Negociação, Fusão e Aquisição: a configuração dos conglomerados educacionais.	Fusão e Aquisição de IES privadas.	
		Agentes de diferentes setores passaram a investir em educação superior.	
		Concorrência no setor de educação superior e a busca por vantagem competitiva.	
	O mercado de serviços educacionais.	Os Modelos Empresariais e a busca por eficiência e eficácia nas IES privadas.	
		O trabalho acadêmico permeado pelos princípios de racionalização.	
		Aluno Cliente.	
	O curso de Administração.	Crescimento Exponencial do Curso de Administração.	
		O curso de Administração é uma opção rentável para as IES privadas.	
		Estrutura curricular favorece a formação de especialistas.	
		Empobrecimento da qualidade do ensino superior de Administração.	
	Identificar as maiores preocupações acadêmicas e financeiras das IES pesquisadas e mapear qual aspecto é priorizado na visão dos diretores acadêmicos.	Dimensão Econômica.	A entrada de grupos educacionais estrangeiros no país.
			Formação conglomerados educacionais.
Oferta de ações de IES privadas no mercado financeiro.			
O potencial econômico do setor de educação superior.			
Concentração do mercado de educação superior nas mãos dos grupos.			
O potencial competitivo dos grupos.			
Dimensão Acadêmica.		Titulação Docente.	
		Incentivo à Pesquisa.	
		IGC.	
		Infraestrutura acadêmica.	
		Qualidade do ensino.	

Quadro 5 (4) - Categorias de Análise por Objetivo Específico

Fonte: Elaborado pela Autora (2016)

4.1 Mudanças na educação superior: novas demandas, novas leis, e o processo de privatização

Nesta seção, serão contempladas informações referentes ao primeiro objetivo específico: identificar a percepção dos diretores acadêmicos sobre as mudanças na educação

superior do país, traçando um paralelo com o processo de privatização. E a primeira pergunta norteadora: quais as mudanças na educação superior que culminaram com o processo de privatização? A discussão será norteadada a partir de duas perspectivas: novas demandas e o processo de privatização e novas leis.

4.1.1 Novas demandas e o processo de privatização

As instituições de ensino superior privadas cumprem até certo ponto um papel social junto à sociedade. Nota-se que os entrevistados apontam o setor privado de ensino superior como a alternativa mais viável para os alunos que tiveram uma formação básica deficiente. Essa leitura talvez parta do pressuposto de que os processos seletivos sejam menos rigorosos que na rede federal ou ainda pelo fato de o número de vagas ofertadas superar os das instituições públicas. O fato é que os entrevistados entendem que o aluno que não se insere na instituição pública só pode contar com o setor privado. Aventa-se que eles desenvolvem esse raciocínio para embasar o posicionamento de que o mercado privado também assume um papel social, no momento em que responde às necessidades de formação de uma parcela expressiva da população que anseia por esse tipo de formação e que, sem a oferta dessas instituições, ficaria à margem desse processo.

Ao refletir acerca dos indicadores nacionais de inserção de jovens de 18 a 24 anos⁴ no ensino superior, um dos respondentes é taxativo ao concluir que não temos uma democratização nesse nível de ensino. Notadamente, o fato de pertencer a um grupo multinacional leva-o a embasar sua resposta comparativamente à realidade educacional de

⁴O acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil. Contudo, ainda está longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e mesmo de grande parte dos países da América Latina. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. Atualmente, o portfólio de metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) contempla a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%. Todavia, não se pode deixar de ressaltar que se trata de uma proposta um tanto desafiadora (MEC/PNE, 2014).

outras nações. Contudo, apesar dessa defasagem, os entrevistados associam o desenvolvimento socioeconômico do país à participação das instituições de ensino superior privadas, evocando a importância dessas instituições para o país. Tais aspectos são evidenciados nas falas dos respondentes DA1, DA3 e DA4 nos fragmentos abaixo:

A expansão da educação superior pela via privada foi o que possibilitou a inclusão de gente que não tinha condições de pagar [...] essas pessoas que estão em alto nível de vulnerabilidade social que não conseguem entrar na federal, que estudou na escola pública e que, mesmo com a cota, não consegue entrar. Ele vai pra onde? *[bate no braço da poltrona e de forma categórica exclama]* Ele só pode ir para o setor privado, é uma saída. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

[...] a própria oferta do governo federal não consegue absorver todo esse alunado que sai com destino ao ensino superior *[pausa]*. [...] Hoje, as universidades federais e estaduais não conseguem atender essa demanda que está saindo do ensino médio. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

[...] a estrutura pública não tem infraestrutura e não teria condições de estabelecer um ensino público superior que abarcasse a necessidade da população brasileira. [...] O Brasil ainda está muito aquém de países como Argentina, Chile e Uruguai no que diz respeito à inserção do jovem de 18 a 24 anos no ensino superior *[pausa, entrevistado reflexivo]*, ou seja, não há uma democratização desse nível de ensino. Mas se a gente avançou um pouco nos últimos 20 anos em termos de desenvolvimento econômico e social foi porque houve uma participação efetiva do setor privado de ensino superior. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Constata-se que as mudanças executadas na educação superior do país ao longo da década de 1990 não atenderam satisfatoriamente aos objetivos educacionais estabelecidos para esse nível de ensino. Ao utilizar o pronome pessoal nós na frase: “nós não conseguimos cumprir com os objetivos do plano nacional de educação”, no fragmento abaixo, o entrevistado vincula-se a todas as entidades privadas de ensino superior que oportunizaram acesso a esse nível de ensino e que, embora tenham contribuído para a ampliação do acesso, não conseguiram atender plenamente aos objetivos contemplados pelo plano nacional de educação. Essa leitura demonstra sua aderência a essa realidade e com seu processo ideológico. Novamente, a realidade educacional do país é correlacionada à de outros países e, mais uma vez, conclui-se que estamos muito aquém da proposta educacional das nações desenvolvidas e da maioria dos países latinos. Todavia, é ressaltada a relevância das

instituições privadas no setor de educação superior, uma vez que contribui para a qualificação profissional das pessoas.

A gente ver que mesmo depois da abertura nos anos 1990, no governo de FHC e do ministro Paulo Renato de Souza, e, vamos lá a gente já está a vinte anos dessa abertura maior para o setor privado, nós não conseguimos cumprir com os objetivos do plano nacional de educação [*pausa reflexiva*]. Existem as metas, houve avanços, isso não há o que discutir [*ênfase*]. Mas ainda estamos muito distantes dos nossos objetivos e, se a gente compara com alguns países da América Latina, ainda estamos muito atrás e, se a gente compara com a Europa e com os Estados Unidos, nos distanciamos muito mais da realidade educacional desses países. Mas não podemos desconsiderar a importância dessa abertura para o país e para o desenvolvimento das pessoas. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Embora existam críticas ao ensino superior privado, não se pode ocultar a contribuição dessas instituições para o processo de formação superior do país. Os entrevistados reconhecem a existência de críticas ao processo de privatização da educação superior, ao passo que também reconhecem que a formação desses alunos encontra-se aquém do que seria um modelo ideal de aquisição de competência para esse nível de ensino. Contudo, eles frisam, em suas falas, que essas instituições funcionam como um meio possível de esses discentes, de alguma forma, melhorarem sua formação, seu conhecimento profissional e de mundo, sobretudo, ao considerar o alto grau de vulnerabilidade social e a defasagem de aprendizagem dos egressos de escola pública. De acordo com os respondentes, essa proposta de melhorias na vida do aluno sinaliza que essas instituições empenham-se em promover mudanças que farão a diferença na vida do aluno.

Por mais que se critique a instituição privada, o aluno sempre sai melhor do que entrou, há sempre uma contribuição que você dá. [...] então a inclusão ocorre hoje nas faculdades privadas [*categórico*]. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

[...] nós tentamos provocar a mudança que fará diferença na vida do aluno. E, de fato ele se transforma em quatro, cinco anos. É bonito [*silenciamento*]. E na minha cabeça nosso trabalho é esse delta. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Os entrevistados demonstram forte orientação para resultados ao caracterizarem as instituições privadas de ensino superior a partir de termos como velocidade, eficiência e

objetivos. É uma tendência em economias globalizadas que as organizações tornem-se cada vez mais rápidas e flexíveis para responderem às demandas de uma sociedade que muda constantemente. Para isso, os processos são orientados por princípios de eficiência e eficácia de maneira que os objetivos sejam alcançados da melhor forma possível. Todavia, entende-se que a organização, enquanto instituição de ensino, não deve ser submetida a essa mentalidade de gestão, em que pese seus resultados devem ser avaliados a partir de indicadores acadêmicos pautados pelo processo de ensino aprendizagem.

A manutenção do aluno nas instituições de ensino superior é economicamente viável para o Estado. Os entrevistados trazem em suas falas aspectos relacionados a custos, apontando que os alunos custam menos para o Estado quando inseridos em instituições privadas. Decerto, essa percepção pode ser atribuída como umas das razões para o intenso processo de privatização desse nível de ensino.

A lógica privada da competitividade é que, por vezes, guia e mantém essas instituições em busca de melhores serviços educacionais. Nota-se que os entrevistados apontam a concorrência como elemento norteador para as instituições privadas de ensino superior, uma vez que força essas entidades a perseguirem um diferencial competitivo no setor, o qual nomeadamente tende a se materializar para o aluno através da qualidade do ensino. Esse cenário é descrito na fala dos respondentes DA2 e DA3:

[...] a instituição privada tem mais velocidade e consegue ter mais eficiência no alcance do objetivo proposto [...]. A presença das instituições privadas promoveu mudanças, aumentou o número de vagas, a quantidade de matriculados hoje é absurda. Conseguimos baixar os custos de educação, você consegue ter um aluno formado hoje muito mais barato para a sociedade do que você tinha antes [*gesticula com as mãos como se estivesse apresentando os argumentos de maneira sequencial e não quisesse deixar de contemplar nenhum dos eventos que julga relevante para robustecer sua resposta*]. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

[...] a iniciativa privada entra oferecendo um leque amplo de cursos abrindo um leque de possibilidades para os alunos em todas as áreas. [...] a iniciativa privada tem uma concorrência direta e isso gera mais qualidade, mais opções de cursos, mais infraestrutura, mais laboratório. [*posiciona as mãos na mesa e fala com ênfase*] Tudo porque gera uma competição em torno de melhores serviços. Então, quem ganha com isso é o próprio alunado na sua formação,

porque recebe mais qualidade. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Essa abordagem à luz da teoria favorece a seguinte discussão:

À medida que a sociedade se desenvolve, a formação superior torna-se um elemento de inclusão social. Uma nova estrutura econômica, política e social vem se interpondo através do processo de globalização, trazendo em seu bojo novas metodologias de trabalho orientadas por conceitos inovadores e desafiadores. Frente a esse cenário, passa a fazer parte do projeto de vida das pessoas a qualificação profissional. E, conseqüentemente, a demanda por formação superior alarga-se perante o afunilamento das relações entre educação superior e mercado de trabalho. Na perspectiva de Barbalho (2007), as múltiplas transformações que culminaram na mundialização da economia impetraram novas demandas para o sistema de ensino superior, tendo em vista seu significativo papel na produção do conhecimento.

Perante essa conjuntura, o Estado é conclamado a criar condições de acesso à educação superior. Embora o governo tenha ampliado o número de vagas na rede federal e empreendido ações para a expansão e interiorização do ensino superior público, essas medidas não foram suficientes para atender à demanda reprimida de anos. Frente a isso, o governo incentivou a expansão desse nível de ensino pelas mãos do setor privado, abstendo-se do papel de principal provedor (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Essa política tem como referência o governo de Fernando Henrique Cardoso e as ações de privatização e achatamento do Estado (LIMA, 2011). E que, dadas as características restritivas que permearam a formação superior no Brasil, mesmo anteriores a esse governo, as posteriores políticas públicas de expansão foram insuficientes para dar conta dessa demanda.

Apesar da abertura do setor para a iniciativa privada, a democratização desse nível de ensino não se concretizou. De acordo com Martins (2009), os problemas de acesso ao ensino superior mantêm-se mesmo diante do intenso processo de privatização. Frente a isso, o que se percebe é que tal política foi efetiva apenas no aspecto expansão, não atingindo seu objetivo

quanto ao quesito democratização. Ao confrontar o número de vagas oferecidas no ensino superior com a quantidade de candidatos inscritos, é expressivo o quantitativo de pessoas que não conseguem se inserir nesse nível de ensino por insuficiência de vagas. No ano de 2010, foram oferecidas 3.120.192 vagas no ensino superior para atender a uma demanda de 6.698.902 inscritos (MEC/INEP/SEEC, 2010).

Contudo, não se pode negar a contribuição das instituições privadas para o desenvolvimento do sistema de educação superior do país. Pelo menos no que se refere à ampliação do acesso a esse nível de educação, haja vista que a expansão do ensino superior, ainda que prioritariamente pela via privada, vem contribuindo para a redução das assimetrias existentes no país em relação à formação superior, especialmente das camadas menos favorecidas da sociedade⁵ que sempre estiveram às margens da formação acadêmica. Esse aspecto adquire certo grau de plausibilidade ao se considerar os dados do Inep (2013) que apontam o setor privado como responsável por cerca de 75% das matrículas nesse nível de ensino.

Ao mapear as oportunidades de negócio no setor de educação, a iniciativa privada respondeu com agilidade às necessidades de um público que carecia de formação superior. Aproveitando-se de uma estrutura acadêmica flexível legitimada pelo poder público, as instituições privadas diversificaram a oferta de cursos e ampliaram o número de vagas (SILVA JR; SGUISSARDI, 2000). De acordo com Sobrinho (2010), essas ações permitiram rápida conexão com os anseios dos estudantes e do mercado de trabalho que carecia de mão de obra qualificada. E, até certo ponto, essa expansão atende também aos interesses do governo, uma vez que, conforme aponta a Hoper Educação (2014), um aluno na rede pública representa um custo anual para o governo de R\$14.300,00, podendo chegar a R\$25.000,00 em

⁵O governo viabilizou políticas públicas para oportunizar o acesso e permanência de pessoas historicamente sub-representadas na educação superior, a exemplo dos alunos egressos de escolas públicas. Ao oferecer bolsas de estudo integral e parcial e ao disponibilizar financiamento parcial ou total dos estudos, gerou condições de acesso à educação superior através da rede privada de ensino (SESU/MEC, 2015).

universidades com forte estrutura de pesquisa. Contudo, esse mesmo aluno na rede privada custa para o Estado R\$4.500,00, ou seja, menos de um terço do valor. Decerto, esses dados podem ser atribuídos como umas das razões para o intenso processo de privatização desse nível de ensino.

Embora a iniciativa privada cumpra um papel até certo ponto relevante junto ao setor de educação superior do país, o processo de privatização da educação superior acaba sendo alvo de críticas, a exemplo dos trabalhos de Chauí (2003) e Sobrinho (2010), que questionam a presença majoritária da iniciativa privada na promoção da educação superior do país, alegando que, enquanto direito social, a educação é orientada para o coletivo. Entretanto, ao se transformar em um bem de consumo privado, passa a prover benefícios individuais e proporcionais ao potencial de pagamento de cada estudante.

4.1.2 Novas leis e o processo de privatização

Os anos 1990 foram marcantes para a educação superior do país. Vários movimentos de reforma provocaram mudanças que culminaram com a abertura do sistema de educação superior brasileiro para a iniciativa privada. Essas transformações acentuaram a lógica da privatização ao desencadear um intenso processo de expansão do ensino superior pela via privada. Essa política elevou o número de instituições privadas e, conseqüentemente, o número de vagas nesse nível de ensino.

Influenciado pelas ondas de mudança⁶ que demarcam a evolução da sociedade, um dos entrevistados caracteriza as transformações executadas no sistema de educação superior do país ao longo dos anos 1990 e 2000 como “ondas”, correlacionando cada evento ao seu respectivo período. Denomina de “primeira onda” o processo de abertura da educação

⁶De acordo com Toffler (2001), a história da humanidade está dividida em três grandes ondas revolucionárias: a primeira foi a agricultura; a segunda a industrialização e a terceira a informação.

superior para a iniciativa privada que culminou no movimento de expansão das instituições. Segunda onda corresponde à ampliação do acesso. E, por fim, o entrevistado apresenta a terceira onda como a consolidação do mercado de educação superior. Trata-se de um fenômeno recente, logo, não se têm muitas informações sistematizadas. Todavia, refere-se ao movimento das instituições para se estabelecerem no setor de maneira competitiva, aproveitando as oportunidades e assegurando seu espaço de mercado. Esses aspectos encontram-se na fala de DA4 no fragmento abaixo:

A partir da década de 1990, houve uma abertura para a iniciativa privada. *[pausa, entrevistado reflexivo]* Essa abertura nós podemos considerar como uma primeira onda [...] Depois a gente começou a viver uma segunda onda, com a proliferação das instituições de ensino superior privadas, por volta de 2001 a 2005 [...] dez anos depois do primeiro momento, houve uma proliferação maior das instituições de ensino superior privadas. E, agora, a gente entra em uma terceira onda, e essa onda eu chamo do amadurecimento, da consolidação, nesse momento as instituições de ensino superior privadas estão trabalhando seu posicionamento de mercado [...]. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

As instituições privadas demonstram grande apego aos requisitos legais que normatizam o setor de educação superior do país. Os respondentes caracterizam as relações entre as instituições privadas e o Estado como um jogo. E como qualquer jogo, a obediência às regras é condição *sine qua non* para que os objetivos propostos sejam efetivamente atingidos. Nesse sentido, os entrevistados demonstram que a preocupação educacional dessas instituições consiste eminentemente em atender aos aspectos legais do MEC. O cuidado com a nota nas avaliações do Ministério da Educação reforça o apego dessas instituições ao componente legal. Essa preocupação é consequência de uma cultura de avaliação que promove o ranqueamento institucional e, conseqüentemente, coopera para a competição entre as IES que passam a perseguir a eficiência e a eficácia dos seus processos educacionais. Tais perspectivas são contempladas nas elucubrações de DA2 no fragmento abaixo:

A instituição privada segue em cima dos ditames do Estado, se o Estado coloca as diretrizes e fala que a regra é tal, o jogo está aberto [...] cabe, na minha visão, que o Estado defina qual o objetivo e tenha mecanismos fortes para fiscalizar e regular. Então, para mim, uma questão muito importante é o marco regulatório. [...] o Estado determinou um currículo mínimo. Ele tá

exigindo que aquele determinado currículo seja cumprido. Novamente, foi o Estado que determinou e não a instituição [*entrevistado demonstra inquietação*]. [...] a gente faz o que o MEC pede, até porque se você não fizer, tira nota baixa [*ênfase*]. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

O currículo mínimo é amplamente praticado pelas instituições de ensino superior privadas. Os entrevistados avaliam que o currículo mínimo favorece a interface entre a instituição de ensino superior e o mercado de trabalho, uma vez que possibilita a formação do aluno em um período de tempo relativamente curto, atendendo às expectativas do mercado de trabalho que anseia por mão de obra qualificada e diversificada. Ciente dos possíveis prejuízos em decorrência do enxugamento do currículo, um dos entrevistados sugere que as IES ofertem atividades complementares para suprir possíveis lacunas da formação do aluno. Observa-se nesse momento silenciamento na fala desse respondente, uma vez que este não fornece detalhes da natureza dessas atividades nem especifica sua possível contribuição para o processo de formação do aluno. Esses aspectos podem ser observados na fala de DA3 no fragmento abaixo:

A gente tenta ver o currículo mínimo como uma possibilidade de proporcionar a entrada do aluno mais rapidamente no mercado de trabalho, porque também o mercado tem carência de profissionais qualificados. Cabe às faculdades e às universidades trabalharem internamente esse aluno com atividades complementares para compensar essa carga-horária reduzida [*tranquilidade*]. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

A instituição privada de ensino superior é uma opção extremamente viável para o governo, sob o aspecto custo-benefício. Os entrevistados aventam que o aluno inserido na instituição privada custa menos para o Estado quando comparado ao aluno da rede federal. Como se observa, a escolha do léxico promovida por um dos entrevistados, é mais barato comprar vagas, traz um claro posicionamento da relação custo-benefício. Essa correlação entre custo e benefícios é apontada pelos entrevistados como uma das razões para o governo incentivar e apoiar a privatização do ensino superior, dada a viabilidade econômica de sua execução.

[...] é mais barato para o governo inclusive comprar vagas, se for o caso, nas instituições privadas. Porque um aluno daqui custa 10% do valor de um aluno da federal [*ênfase*]. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Os programas de financiamento educacionais do governo federal oportunizaram acesso à educação superior à medida que patrocinaram a expansão da rede privada de ensino. Todos os entrevistados mostraram-se favoráveis aos programas destinados ao financiamento da educação superior nas instituições privadas. Através de termos como: oportunidade de expansão, alavancagem de metas, crescimento e qualificação, os entrevistados sintetizaram os benefícios do PROUNI e do FIES para as IES privadas. Observa-se que a escolha do léxico está bem orientada para aspectos empresariais, ou seja, os entrevistados, em sua maioria, visualizam os programas de financiamento como uma oportunidade de crescimento, através da ampliação da base de alunos e da expansão das unidades de ensino. Alguns sinalizaram, além desses aspectos, a oportunidade de qualificação, referindo-se às pessoas que não teriam condição de assumir plenamente os custos da sua formação em instituições privadas.

Os programas de financiamento do governo foram uma oportunidade de expansão para todos [*ênfase*]. Mas considero que foi muito mais oportunidade para as pessoas se qualificarem. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

O FIES é uma alavanca [*pausa*]. É tanto que a gente conseguiu aumentar a base de aluno, a gente conseguiu chegar a uma grande quantidade de metas antes do corte do FIES. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Nós crescemos muito em função do FIES e todas as outras também cresceram, é natural o processo [*ênfase*]. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Os incentivos do governo com o FIES e com o PROUNI vieram a beneficiar o acesso dos alunos nas instituições privadas, ao passo que também beneficiaram as instituições. A gente tem em torno de 30 a 35% dos nossos alunos advindos dos programas do governo. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

No campo teórico essa abordagem favorece a seguinte discussão:

A iniciativa privada foi favorecida nos anos 1990 por um novo arcabouço legal, decorrente das constantes reformas do aparelho do Estado. Tais mudanças culminaram na

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). De acordo com Lima (2011), através desse documento, o governo apoiou a diferenciação das instituições, a flexibilização do currículo e a diversificação das fontes de financiamento. Por meio dessas ações, o Estado abriu espaço e criou condições para a iniciativa privada fazer frente ao sistema de ensino superior brasileiro.

A estrutura curricular claramente possibilitada e incentivada pelos moldes legais conjuga elementos externos (horas complementares) na formação dos profissionais. Esse aspecto flexibiliza o processo da formação, tornando-o não só mais rápido, atendendo aos anseios de muitos alunos e do mercado de trabalho, mas também menos oneroso para essas instituições. De acordo com Durham (2003), essa estrutura satisfaz demandas imediatas da sociedade, sobretudo no que se refere à entrega de diploma do ensino superior. Chauí (2003) corrobora essa perspectiva ao entender que as alterações em torno do currículo têm como alvo o mercado. Desse ponto de vista, essa flexibilização atende a uma agenda do mercado que tem urgência por profissionais qualificados.

Ao ponderar sobre esse contexto, Souza-Silva e Davel (2005) trazem questionamentos sobre a preservação dos valores essenciais da educação nesse processo. Para eles, “quando os valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária são esquecidos, o processo de ensino-aprendizagem é banalizado e reduzido a jogos de interesses”.

À medida que o governo promove acessibilidade financeira⁷ para os estudantes da rede privada de ensino superior, ele fornece condições para a permanência e expansão dessas instituições no país. Através desse mecanismo, ele atende aos anseios da sociedade por formação acadêmica e fortalece a parceria com a iniciativa privada, eximindo-se da função de

⁷ Dois programas de financiamento do governo federal favorecem a permanência de alunos na rede privada de ensino superior: o PROUNI – programa Universidade para Todos, criado no ano de 2004, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudo na modalidade parcial ou total para estudantes matriculados em instituições privadas, em contrapartida, essas IES privadas recebem isenção de impostos federais. O FIES – Fundo de Financiamento Estudantil é um programa destinado a financiar, prioritariamente, alunos da rede privada de ensino superior (SESU/MEC, 2015).

principal provedor desse nível de ensino (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Essa visão coaduna-se com a análise realizada pela Hoper Educação (2014) ao inferir que do ponto de vista econômico é mais viável para o governo assistir o aluno da rede privada com os recursos dos programas de financiamento estudantil do que manter esse aluno na rede pública de ensino superior.

Os programas de financiamento da educação superior, nomeadamente o PROUNI e o FIES, oportunizaram o fortalecimento das instituições de ensino superior privadas. Conforme Mancebo (2008), essa estratégia favoreceu a lucratividade das IES privadas através da entrada de alunos de baixa renda no ensino superior. Desse modo, se por um lado o FIES representa uma possibilidade para o aluno de baixa renda ter acesso ao ensino superior, por outro, configura uma oportunidade para as IES privadas continuarem ampliando sua base de alunos. Tais evidências admitem que o setor privado vem se abrindo nos incentivos públicos para crescer e se consolidar (MANCIBO, 2008). Isso permite observar que não se pode fazer uma análise desse segmento privado de forma dissociada da esfera pública, haja vista que o Estado não apenas legislou e possibilitou essa expansão, ou mais apropriadamente a configuração do setor, como é responsável pelo financiamento de partes dessas atividades.

Nesta seção, foram discutidos os achados relacionados ao aumento da demanda por formação superior e as ações do governo para ampliar o acesso a esse nível de ensino. Inicialmente, foram ampliadas as vagas na rede federal, todavia, essa medida não atendeu satisfatoriamente à demanda reprimida de anos. Frente a isso, nomeadamente nos anos 1990, o governo incentivou e apoiou a abertura do setor para a iniciativa privada, com vista a ampliar as condições de acesso. Para oportunizar a expansão dessas instituições, um novo arcabouço legal foi aprovado, viabilizando o funcionamento de uma estrutura educacional amplamente operacionalizada pela iniciativa privada. Tais aspectos configuram a resposta da

primeira questão norteadora: quais as mudanças na educação superior que culminaram com o processo de privatização?

4.2 Novas configurações na Educação Superior: o despertar do quase mercado

Nesta seção, serão discutidos os aspectos referentes ao segundo objetivo específico: identificar sob a ótica dos respondentes como o direcionamento para o mercado proporciona uma nova formação para as IES privadas. E a segunda questão norteadora: qual a influência dos grupos educacionais para a nova formação das IES privadas? A discussão será norteadada por três eixos: negociação, fusão e aquisição e a configuração dos conglomerados educacionais, o mercado de serviços educacionais e o curso de Administração.

4.2.1 Negociação, Fusão e Aquisição: a configuração dos conglomerados educacionais

A organização plural das instituições de ensino superior privadas é decorrente das deliberações do Ministério da Educação. Ao legitimar uma estrutura acadêmica que exige altos investimentos, inviabilizou a operação das instituições isoladas, que contemplaram nas alianças estratégicas⁸ com os grupos educacionais um caminho para elevarem a eficiência das suas atividades e se protegerem da concorrência. Para acentuar essa discussão, destacamos a fala do respondente DA1:

[...] o próprio MEC é que acabou incentivando as fusões. *[entrevistado se esforça para fornecer exemplos que corroborem sua afirmação]* Só pra você

⁸ As rápidas mudanças processadas no campo econômico, político e social instauraram um cenário de incertezas e imprevisibilidade, levando as organizações a mudarem seus mecanismos e estratégias de gestão. Para enfrentar essa nova dinâmica, as empresas isoladas buscam somar forças através de parcerias com empresas do mesmo setor. Para Hitt, Ireland e Hoskisson (2011), as alianças estratégicas são mecanismos que possibilitam às empresas perseguirem objetivos comuns e compartilhar os riscos e os recursos necessários para adentrarem em novos mercados.

ter uma ideia, pra você abrir um curso numa faculdade, por exemplo, quando não é centro universitário ou universidade, ela tem que ter nos dois primeiros anos o curso formado ou metade do curso formado. Por exemplo, você vai abrir um curso de Fisioterapia, você precisa ter laboratórios, biblioteca e aí você pede autorização e passa dois anos para poder abrir a primeira turma, porque é preciso ter as visitas. Então, como o investimento inicial é muito grande [*bate no braço da poltrona e com veemência exclama*] só quem tem grana pra fazer esses investimentos são os grandes grupos. Então o próprio MEC acabou incentivando isso [*ênfase*]. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

A estratégia de aquisição amplamente praticada pelos grupos educacionais prioriza essencialmente o crescimento do negócio. Percebe-se que os entrevistados têm uma visão muito clara da estratégia da instituição enquanto empresa. Ao se referirem às aquisições, eles deixam claro que o propósito é essencialmente econômico, ao evidenciarem que esse processo possibilita aumentar a quantidade de alunos e reduzir custos. Desse ponto de vista, os aspectos acadêmico e social não são contemplados. O objetivo por trás do processo de aquisição não é prioritariamente promover mais oportunidade de formação superior através de novos *campi*, mas sim maximizar os resultados econômicos. Um dos entrevistados ainda frisa em sua fala o cuidado durante as aquisições, com “a pessoa do dono” e com o que ele construiu, ressaltando o fato de se tratar de um educador, deixando claro que quem está por trás desses grupos consolidadores não são educadores, mas, em sua maioria, empresários e investidores. Notadamente, os valores e a forma de interpretar o processo de formação são distintos.

Os propósitos das aquisições transitam de tal forma em torno de resultados econômicos que um dos entrevistados externaliza em sua fala que o intuito é comprar instituições sólidas, com marca forte e que possam agregar ao grupo. Esse mesmo entrevistado deixa claro que, a partir do momento que a instituição é incorporada ao grupo, ela passa por um processo de transição, para que seja implantada sua forma de ver e administrar a educação superior. Percebe-se que essas instituições consolidadas em grupos são emolduradas dentro do mesmo modelo de trabalho, fato que levanta questionamento, haja vista que padronizar operações e até gestão de recursos humanos é um processo exequível,

mas do ponto de vista pedagógico como é possível executar um processo de padronização sem prejuízo para a formação do aluno, reconhecendo que estes são de regiões e realidades distintas? Esses aspectos estão contemplados nas falas de DA2 e DA3 nos fragmentos abaixo:

No processo de aquisição, você tá aumentando a quantidade base de aluno, *[se declina na cadeira e fala de forma conclusiva]* que de certo modo é isso, e você consegue reduzir custos, ou pela centralização de algumas funções ou algumas questões de sinergia. A gente tem muito cuidado quando vai fazer uma aquisição. Uma aquisição envolve a questão de cultura, tem que ter algo parecido, a gente respeita muito a pessoa do dono e o que ele construiu, porque geralmente é um educador. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

O grupo também vê com bons olhos as aquisições, estas são estudadas, não é simplesmente comprar por comprar. O intuito é comprar instituições sólidas que já tenham uma marca forte e que possam agregar ao nosso grupo. [...] é uma expansão responsável para não comprometer nossa marca nem nosso crescimento. Então, todas as instituições que foram adquiridas elas passaram por um processo de transição *[ênfase]*. Nós respeitamos a realidade regional de cada instituição, mas dentro desse crescimento, nós implantamos nossa forma de ver a educação e nossa forma de administração da educação superior. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Os grupos educacionais ativam um processo de concentração no setor de ensino superior do país. Na condição de membros de grupos educacionais, os entrevistados tecem uma interpretação favorável para o processo de concentração que o setor de educação superior experimenta no momento. Compartilham da perspectiva que o setor está pulverizado e que todos estão disputando mercado. Há de se ponderar que esses grupos estão fazendo frente no setor e até certo ponto inviabilizando a atuação de muitas instituições menores que estão sendo inevitavelmente adquiridas por eles, dada a impossibilidade de atuarem em igualdade com essas instituições que contam com grande quantidade de recursos financeiros, economia de escala e gestão profissionalizada.

[...] Não percebo aspectos desfavoráveis na concentração, na verdade, você vai ter sete ou oito grupos acionários com grandes lucros isso é normal e você vai ter as instituições de nicho, além das confessionais, obviamente. Então, o mercado tá bem distribuído e vai se equilibrar mais ou menos por aí. *[pausa]* Aqui em Pernambuco você tem hoje quatro grandes grupos e têm as instituições menores, algumas extremamente tradicionais e de excelente qualidade. [...] no final tá todo mundo disputando mercado. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

O setor de educação continua pulverizado, você acompanha um processo de concentração. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

A presença do mercado é tão entrelaçada às questões acadêmicas que as respostas dos entrevistados são organizadas através de termos eminentemente de mercado. A percepção da instituição enquanto empresa é muito clara na fala dos respondentes, os quais, embora sejam responsáveis por questões acadêmicas, observam a instituição como negócio e, dessa forma, se ocupam com aspectos relacionados à gestão empresarial, tais como análise de mercado, concorrência e planejamento estratégico. Esses aspectos possuem tanta relevância na agenda dos entrevistados que eles avaliam de forma negativa a resistência das instituições pequenas à mercantilização, ou seja, esses fatores já estão tão introjetados que eles apresentam dificuldade para perceber a instituição apenas do ponto de vista acadêmico. Dessa forma, as projeções são balizadas a partir de elementos de mercado e não necessariamente acadêmicos, uma vez que os entrevistados enaltecem o potencial econômico e de gestão como fatores determinantes da permanência das instituições no mercado.

A presença dos grupos educacionais ameaça a estabilidade das instituições pequenas. Os entrevistados declaram que se trata de “um mercado de fortes”, tal afirmação tanto reforça a presença dos grupos na educação superior do país como evoca o processo de concentração do setor. A partir desse ponto de vista, um dos entrevistados traça um comparativo muito grande com estratégia de mercado, ao aventar que as instituições pequenas que optarem por não se vincular a grupos terão apenas uma saída para permanecerem no setor: investir na qualidade do ensino e da estrutura. Sob essa perspectiva, ou as instituições pequenas popularizam e fazem parte dos grandes de massa, por meio da estratégia de custo, ou investem em qualidade e passam a competir através da estratégia de diferenciação⁹. Consubstancial a

⁹ De acordo com a perspectiva porteriana, as empresas podem obter vantagem competitiva por meio de três estratégias genéricas: liderança de custo total, diferenciação e enfoque. A estratégia de custo conduz toda a estrutura da empresa a operar com custos mais baixos que a concorrência, fornecendo à empresa retornos financeiros acima da média do mercado. Já a estratégia de diferenciação consiste na oferta exclusiva de atributos capazes de criar valor para o cliente. E a estratégia de enfoque é prática para otimizar a cadeia de valor para um segmento específico (PORTER, 1986).

essa lógica, outro entrevistado infere que as pequenas que não forem adquiridas pelos grupos terão que definir um posicionamento específico ou do contrário estarão fora do mercado. Tal compreensão clarifica os desafios que as IES pequenas enfrentam para se reorganizarem dentro desse novo formato educacional, que se revela fortemente vinculado às leis do mercado. Esses aspectos são evidenciados nas falas de DA2, DA3 e DA4 nos fragmentos abaixo:

As pequenas dependem muito da cabeça dos donos, *[pausa entrevistado reflexivo]* existe muita paixão eu não estou criticando, eu estou constatando, tem muito apego, tem uma questão muito forte de legado, tem uma preocupação muito forte com mercantilização da educação. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

É um mercado de fortes, a gente entende que não é um mercado para pequenos *[ênfase]*. Hoje o mercado educacional está se resumindo a alguns grupos. E só tem uma saída para os pequenos, considero pequenos aqueles que não estão agregados a nenhum grupo, melhorar cada vez mais a qualidade do seu ensino e a qualidade da sua estrutura. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Hoje só vai ficar no mercado quem conseguir fazer algo bem administrado e diferenciado [...]. Então as pequenas ou elas serão adquiridas pelas grandes ou elas irão se reestruturar e definir um posicionamento específico, caso contrário elas vão sair do mercado. Algumas podem sim continuar, desde que se reestruturem e atendam às características de mercado, ao contrário estarão fora *[ênfase]*. [...] as instituições familiares, que não desenvolverem uma visão de mercado, de concorrência, de estratégia, de planejamento e de visão de longo prazo poderão se perder no meio do caminho. Algumas ainda conseguem se sustentar, mas no longo prazo será difícil concorrer com grandes grupos *[posiciona as mão na mesa e fala com mais ênfase]* que têm poder de investimento grande, que tem um posicionamento, que tem uma visão estratégica, que sabem onde estão e para onde querem ir. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Esse assunto é contemplado à luz da teoria através da seguinte discussão:

O sistema de educação superior do país foi palco para intensos processos de negociação articulados nas dependências do setor privado. Essas operações configuram-se pela compra e venda de instituições de ensino superior privadas e pelo movimento de fusões executadas no setor (CARVALHO, 2013). Essa estratégia de incorporação possibilitou o surgimento de instituições maiores e mais competitivas. Segundo Chaves (2010), tal movimento corrobora para a criação de gigantes no mercado de educação superior.

As manobras de aquisição e fusão fazem parte da realidade da educação superior do país desde a década de 1980, quando várias instituições protagonizaram ações empreendedoras para crescerem e se transformarem em centro universitário. Essa prática tinha como propósito a autonomia dessas instituições perante o Conselho Federal de Educação, sobretudo no que diz respeito à abertura e fechamento de cursos e às alterações no número de vagas ofertadas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Todavia, na conjuntura atual, a motivação para a realização de aquisições e fusões está muito mais atrelada à possibilidade de aumentar a capacidade competitiva através da maximização dos recursos e do potencial de gestão (CHAVES, 2010), haja vista que a permanência nesse setor demanda grandes investimentos financeiros. Essa necessidade acaba favorecendo essas negociações e, conseqüentemente, reforçando o processo de concentração.

Tal perspectiva é legitimada por Santos e Guimarães-Iosif (2012), ao inferirem que o intenso movimento de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privadas nos últimos anos tem contribuído significativamente para o processo de concentração do setor de educação superior do país. Esse argumento ainda é reforçado pela Hoper Educação (2014), ao atestar que cerca de quarenta por cento do mercado de educação superior do país estão nas mãos de apenas doze grupos consolidadores, ratificando que, cada vez mais, menos *players* concentram grandes fatias desse setor.

À proporção que os grandes grupos educacionais avançam no setor, torna-se um desafio para as instituições menores responderem adequadamente a esse novo perfil, que vem se consolidando. Na percepção de Chaves (2010), as instituições isoladas não conseguem acompanhar a performance dos grandes grupos e serão inevitavelmente adquiridas por eles, que contam com grande aporte financeiro e de gestão. Sob esse novo arranjo, as instituições de ensino superior passaram a se ocupar com questões de natureza gerencial que vieram a coexistir com as demandas acadêmicas (MEYER JR; MEYER, 2011).

O setor de ensino superior vem se apropriando de uma lógica comercial, dada a presença de agentes de outros setores da economia nesse segmento. Na opinião de Oyama (2009), a conjugação entre os setores de intermediação financeira e a educação foi promovida e estimulada porque a educação superior revelou-se um setor economicamente atraente. Todavia, o autor pondera que, a partir do momento em que a educação passa a ser compreendida como uma fonte potencial de ganhos econômicos, ela assume novas dimensões e inevitavelmente os critérios que norteiam o processo de ensino-aprendizagem são modificados. Frente a essa discussão de coexistência dos aspectos financeiros com os valores educacionais, Sobrinho (2010) reitera que a educação superior tem se moldado para atender a demandas que, por vezes, contrariam seus valores essenciais.

4.2.2 O mercado de serviços educacionais

As IES privadas utilizam-se de ferramentas gerenciais para controlar os serviços acadêmicos. Os entrevistados destacam que o processo de gestão e controle das diferentes áreas da instituição, inclusive a acadêmica, é realizado por meio de recursos tecnológicos, indicadores, metas e avaliação. Observa-se que tais instrumentos são comuns aos utilizados em qualquer empresa de natureza comercial ou industrial, que trabalha por meio de indicadores e metas e precisa contar com instrumentos rígidos de controle para que os objetivos sejam alcançados da melhor forma possível. Sob essa perspectiva, até que ponto essas ferramentas transcendem o aspecto de controle dos processos gerenciais e financeiros e efetivamente garantem a qualidade na educação que é ofertada? Será que esses modelos de fato repercutem numa qualidade maior para a educação, dado que são modelos de controle de serviços não educacionais?

Nós temos recursos tecnológicos dentro do grupo que permite acompanhar e controlar de maneira eficiente e eficaz todas as atividades. A instituição tem várias ferramentas internas de controles que permitem ao gestor da unidade

saber como está o nível acadêmico, administrativo, financeiro, enfim, como está a vida da instituição [*ênfase*]. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

A nossa gestão é muito profissionalizada, trabalhamos com indicador, com meta, com uma cultura de avaliação e de meritocracia. Então todas essas ferramentas de gestão no grupo possibilitam o desenvolvimento de todas as pessoas que aqui estão e, conseqüentemente, o posicionamento diferenciado no mercado. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Todas as mudanças que se acentuam no sistema de educação superior do país são compreensíveis e justificadas se analisadas perante uma perspectiva de mercado. Nesse escopo, todas as manobras estratégicas são aceitas perante uma lógica de sobrevivência, em outros termos, para assegurar posicionamento, fatia de mercado e lucratividade, conforme destacado no tópico abaixo por DA4:

Cada instituição estabelece seu posicionamento e a partir daí define as estratégias para conseguir abocanhar seu público alvo e ter sua fatia de mercado. [...] a gente não pode enxergar isso com maus olhos, a gente tem que enxergar dentro de uma realidade de mercado. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

As instituições de ensino superior privadas atuam sob forte direcionamento financeiro. Na fala do entrevistado, fica indissociado o aluno do colaborador e do investidor, a partir do momento em que ele coloca todos no mesmo patamar. Todos são apontados como um meio para se chegar ao objetivo maior que é o lucro. Observa-se que o lucro é a força motriz dessas instituições, uma vez que o entrevistado alega não ser possível cumprir sua missão sem lucro. Ora, sendo a missão a razão de ser de uma organização, até que ponto os propósitos acadêmicos, em termos de qualidade do ensino e formação do aluno, poderão ser sacrificados caso essas instituições não atinjam o patamar de lucratividade desejada?

Para qualquer empresa alcançar sua missão, ela precisa ter lucro [*ênfase*]. [...] nós pretendemos ser a melhor opção em educação para aluno, colaborador e investidor e não é possível atender esse propósito sem lucro. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

O setor de educação superior tornou-se atrativo para investidores do mercado financeiro. Através de uma pergunta retórica, o entrevistado reforça seus argumentos e demonstra convicção em torno do papel do investidor nas instituições de ensino superior. Para

o entrevistado, o investidor tem objetivos muito claros no setor, os quais podem ser resumidos perante três aspectos: aquisição, gerenciamento e lucro. A aquisição envolve o mapeamento do setor para identificar a empresa de educação certa para fazer o investimento, logo em seguida, é necessário profissionalizar a gestão para melhorar os processos, inclusive de controle, para garantir o lucro.

O investidor financeiro tem um papel específico. E qual é esse papel? Adquirir uma empresa, estruturar essa empresa e realizar o lucro [*ênfase no uso dos termos, oportunizada pela pergunta retórica*]. [...] o grupo financeiro que enxerga a oportunidade de investir nesse setor de educação tem que saber o posicionamento da instituição que ele está adquirindo e aí definir de que maneira ele vai agir para realizar o lucro mais na frente. [*bate com as mãos na mesa*] É uma necessidade de profissionalização, tem que saber quanto tá entrando para saber como vai realizar o lucro dentro desse processo. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

O espaço acadêmico submetido a divisões para atender ao aluno-cliente. Ao julgar possível demarcar as fronteiras de atuação do aluno e do cliente no ambiente educacional, os entrevistados acabam apoiando uma lógica que fragiliza a relação do aluno com seu processo de formação e com todos os agentes e elementos que constituem esse processo, haja vista que o espaço de formação do aluno não se limita apenas à sala de aula, como aponta a maioria dos entrevistados, alegando que na sala de aula ele é aluno e nos demais espaços acadêmicos ele é cliente. Esse conjunto de falas conduz a indagações sobre a possibilidade de coexistirem, em perspectivas reais, essas fronteiras: espaço-aluno e espaço-cliente. Ficaria, pois, o espaço de sala de aula tão delimitado em que sob um toque de mágica o cliente se consubstancia em aluno? Ou nesse espaço o discente não continua como cliente, todavia, um cliente coprodutor, dada a necessidade de participação no seu processo de formação. Esse tratamento estender-se-á inevitavelmente para a sala de aula, porque não é fácil estabelecer essas barreiras e delimitar nesse palco as fronteiras em que atuará o aluno e em que esse mesmo indivíduo trocará de papel e assumirá a função de cliente.

Essa diferenciação é tão complexa que um dos entrevistados coloca em sua fala que são duas faces da mesma moeda, então, de acordo com essa lexicalização, fica claro que o que

muda é apenas a face observada, mas é a mesma moeda, ou seja, o mesmo indivíduo: o aluno-cliente. Observa-se que um dos entrevistados escolhe o eufemismo parceiro para suavizar os efeitos do termo cliente ao se referir ao aluno. Todavia, esse termo não minimiza os efeitos do tratamento e das relações firmadas entre a instituição e o aluno enquanto cliente.

[...] ele é tratado como aluno e como cliente na instituição [*ênfase*]. Ele vai ser um cliente satisfeito quando chegar na secretaria e ele for bem atendido, ele sentir hospitalidade, ele sentir que a informação chega pra ele. Na sala de aula, ele tem que saber as obrigações dele como aluno. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Cliente naturalmente porque é uma instituição privada, então não deixa de ser um cliente para que se tenham bons serviços. Mas, nossa visão acerca do aluno na instituição é de um parceiro do crescimento, ele acompanha o crescimento da instituição e a instituição acompanha o crescimento dele. [*pausa*] Então a gente faz parte desse crescimento, a gente colabora com o crescimento do aluno, como o aluno colabora com o crescimento da instituição. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Eu acho que são duas faces de uma mesma moeda. Considero que o aluno é aluno quando ele está em sala de aula e o aluno é cliente quando ele vai à biblioteca, à secretaria, ao financeiro, quando ele vai utilizar um dos nossos laboratórios, quando ele utiliza a xerox, o restaurante, o cyber. [*pausa reflexiva*] Então, quando eu ofereço algum serviço de apoio, eu estou tratando-o como cliente. Quando eu ofereço o serviço fim da instituição que é a educação, ou seja, quando o aluno está em sala de aula, então ele é aluno. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Apenas um entrevistado manifestou-se até certo ponto contrário à percepção do aluno como cliente. Reconhece que esse entendimento está presente na maioria das instituições de ensino superior privadas, porque os diretores são pessoas de mercado, que observam o professor como um operário do processo produtivo. Por outro lado, o entrevistado enfatiza que a instituição poderia ter ganhos com a presença de acadêmicos com visão de mercado. Essa fala acaba resgatando a lógica de aluno-cliente, visto que a visão de mercado possibilita analisar a instituição como negócio, as pessoas como recursos de produção e o aluno como cliente. Por fim, o entrevistado pondera que essa visão antagônica acerca do aluno-cliente foi concebida e é preservada por quem oferece o serviço de educação superior, ou seja, os diretores com visão de mercado e os empresários mantenedores das instituições de ensino superior privadas. Esses aspectos estão destacados na fala de DA1 no tópico abaixo:

O estudante não é um cliente é um aluno [*ênfase*]. Essa visão de aluno cliente existe na grande maioria das instituições, porque os diretores são pessoas de mercado, então a visão é outra. O que eu acho que poderia ajudar muito é se nós tivéssemos acadêmicos com visão de mercado. É fundamental uma instituição de ensino ser dirigida por quem dá aula, não estou me referindo ao diretor financeiro ou ao CEO, mas o diretor acadêmico, ele tem que ser professor de carreira, porque isso de certa forma garante liderança, porque professor não funciona com hierarquia, tem que ter liderança. Porque senão, você não consegue liderar minimamente seus pares dentro do projeto. E a primeira coisa pra isso acontecer é ter a percepção que o professor não é operário. Esse é o principal problema que acaba acontecendo na maioria das instituições de ensino, todo mundo acha que é máquina, só que na verdade não é [*ênfase*]. Então, eu acho que esse papel que o professor tem dentro de uma instituição privada, ele precisa ser resguardado pelo principal líder acadêmico da área [...] no curto prazo a melhor coisa que você tem dentro do negócio é não ter um acadêmico que atrapalhe, mas no longo prazo isso destrói a reputação da instituição. E reputação em educação quando você destrói você não recupera mais. [...] o próprio aluno entende que ele não é cliente, às vezes quem não entende é quem tá fornecendo o serviço pra ele. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Esse assunto à luz da teoria é contemplado da seguinte forma:

A competição ativada no mercado de educação superior tem levado as instituições privadas a perseguirem a racionalização das suas atividades. Seguindo esse direcionamento, as IES privadas têm tentado controlar todos os seus processos por meio de ferramentas gerenciais inclusive a área acadêmica. Meyer Jr e Meyer (2011) alertaram que o desempenho da organização, enquanto instituição de ensino superior, resulta da combinação de diferentes variáveis tangíveis e intangíveis, cujo conteúdo escapa aos instrumentos racionais e mecanicistas das abordagens gerenciais. Frente a isso, ajuízam que essas ferramentas não são efetivas para prover melhorias na qualidade acadêmica nem na aprendizagem do aluno, logo, seus benefícios limitam-se às áreas não acadêmicas da organização.

Esse formato de organização da educação superior acomoda práticas mercantis em torno da oferta do ensino, constatadas pela presença de investidores de diferentes ramos econômicos que vislumbram cada vez mais oportunidades de negócio na atividade educacional. Para Sampaio (2011), essa mentalidade passa a ser viabilizada no setor de educação superior brasileiro a partir do momento em que as instituições de ensino superior receberam autonomia para funcionar segundo o regimento comercial operando com fins

lucrativos. Na visão de Conteúdo (2010), quando a prioridade é o lucro, as questões acadêmicas tornam-se secundárias, fragilizando, por sua vez, as relações constituídas entre a instituição, o professor e o aluno (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

As instituições de ensino superior privadas viabilizaram um ambiente acadêmico em que o estudante é, ao mesmo tempo, aluno e cliente. Nesse sentido, insta ponderar que a figura do aluno e do cliente possui em si elementos diametralmente opostos, cabendo reconhecer as dificuldades dessas instituições de estabelecer nesse palco qual o espaço do aluno, qual o espaço do cliente e, conseqüentemente, o espaço do professor e do prestador de serviços, a fim de não mercantilizar ou nomeadamente transformar em mercadoria elementos do processo de ensino e aprendizagem que em sua essência são totalmente distintos dos aspectos que configuram um produto. Acerca dessa reflexão, Vergara e Amaral (2010) ponderam que esse projeto descaracteriza a educação ao transformar o professor em um prestador de serviço e o ensino em um produto. Souza-Silva e Davel (2005) complementam essa discussão ao expor que em tais circunstâncias o ensino superior não cumpre seu objetivo mais nobre que é formar cidadãos críticos e reflexivos, pois o aluno adentra na instituição de ensino como um cliente e não como partícipe do seu próprio conhecimento. Alcadipani (2011) também corrobora essa perspectiva ao elucidar que sob esse direcionamento os ideais de ensino e aprendizagem são gradativamente substituídos pelo do consumo-satisfação, em que o mais importante é a satisfação do cliente.

4.2.3 O curso de Administração

Através da escolha do termo custos, os entrevistados evidenciam a viabilidade da oferta do curso de Administração. Nota-se que os entrevistados relacionam a instrumentalização desse curso ao fato de ser economicamente viável, ao combinar baixos custos e alta demanda, possibilitando taxa de retorno atrativa. Todos esses fatores coadunam-

se para que o curso esteja presente no portfólio da maioria das instituições de ensino superior privadas do país, como aventa um dos entrevistados ao verbalizar que Administração é um curso extremamente pulverizado.

Todo mundo acabou correndo para a área de negócio porque não precisa de grandes investimentos [...] as pequenas principalmente, que não têm recursos para grandes investimentos acabaram na área de negócio. [...] sem dúvida Administração é um dos cursos que têm maior demanda [*ênfase*]. Atualmente temos mais de 30 turmas de Administração. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Hoje toda instituição tem o curso de Administração, é um curso extremamente pulverizado. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

São cursos que você praticamente não tem custo operacional, a não ser com professores. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Os entrevistados reconhecem que a maioria dos estudantes chega ao ensino superior com defasagens que por vezes estão associadas à formação básica. Observa-se que essas deficiências em sua maioria acompanham o aluno para a vida profissional, uma vez que, como um dos entrevistados aventa, as ações realizadas internamente, a exemplo das aulas de nivelamento, não resolvem o problema plenamente. Por outro lado, esse entrevistado acaba incentivando a formação de caráter tecnicista, ao ajuizar que apenas as habilidades básicas darão conta das demandas do mercado, partindo do princípio de que o aluno atuará em realidades sistêmicas. A competência reflexiva é componente indispensável para a formação.

Observa-se que a maioria dos entrevistados sempre correlaciona em suas falas os aspectos acompanhamento pedagógico e acadêmico com o componente permanência do aluno na instituição. Frente a isso, até que ponto essas ações sobrepõem o aspecto manutenção do aluno na instituição e efetivamente promovem o desenvolvimento do aluno? Uma vez que um dos entrevistados constata que essas ações não atendem plenamente aos objetivos de desenvolvimento do aluno. E, por outro lado, a instituição privada tem pleno interesse em gerenciar e combater a evasão, dados os prejuízos, sobretudo de natureza econômica que a perda de alunos pode ocasionar para a instituição.

Essas questões estão contempladas abaixo nos fragmentos dos respondentes DA1, DA2, DA3, e DA4.

O setor público infelizmente tem um nível educacional muito deficiente na formação básica, esse é o principal ponto [*ênfase*]. [...] o que podemos fazer enquanto instituição é ajudar, a gente faz aula de nivelamento, mas ainda é muito pouco, não resolve plenamente, há uma deficiência muito grande. Se você ensinar as habilidades básicas para eles hoje, ele já pode ser um profissional bom de mercado. Com as tecnologias que se dispõem, muitas das habilidades que eram indispensáveis, hoje não são mais. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

A gente tem um trabalho de acompanhamento principalmente para o aluno de primeiro e segundo período. [...] nós oferecemos aula de reforço nas disciplinas que mais reprovam, sem nenhum custo para ele. Então se o aluno hoje começar fraquejando querendo desistir, ele vai passar por uma série de entrevistas com a coordenação e até com a direção [*pausa entrevistado reflexivo*] essas ações são preventivas e curativas da evasão. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Nós fornecemos acompanhamento pedagógico e psicológico para o aluno [...] com isso, nós conseguimos ofertar para esse aluno atividades de nivelamento. [...] esse acompanhamento básico possibilita sanar deficiências básicas dos alunos ingressantes e faz com que ele permaneça na instituição [*ênfase*]. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Nós oferecemos apoio ao aluno desde o primeiro dia que ele adentra na instituição [...]. Quando eu pego esse aluno e eu digo a ele você tem deficiência, mas eu tenho monitoria, inglês subsidiado, aulas de nivelamento em matemática e português tanto presencial quanto online. Então existe um leque de benefícios que são oferecidos para dar suporte a esse aluno, para que ele permaneça no curso [*ênfase*]. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Em busca de eficiência e produtividade, as IES privadas estão padronizando o trabalho acadêmico, formatando a educação perante os ideais de racionalidade. Ora, para utilizar o processo de produção em massa na formação de pessoas, seria necessário admitir que o processo de ensino e aprendizagem aconteceria de forma linear. Considerando que a matéria prima desse sistema produtivo são pessoas e seus processos cognitivos, não haveria viabilidade para a padronização, haja vista a presença de aspectos subjetivos que não admitem previsibilidade. Do ponto de vista industrial, a padronização é viável e aceitável, uma vez que os componentes a serem processados são matéria prima bruta. Todavia, sob a perspectiva educacional, não é compreensível até que ponto essa proposta favorece a qualidade, dado que

os profissionais irão atuar em realidades organizacionais distintas. Tal lógica é detalhada por DA2 no tópico abaixo:

[...] acho sim que é possível ter qualidade com ensino em massa. Eu acho que a gente consegue isso porque o que a gente vem fazendo é isso [*ênfase*]. Você consegue hoje ver grandes grupos com um processo extremamente padronizado, porque você só consegue ter qualidade quando você padroniza [*ênfase*]. [...] se você chegar hoje na instituição pública e disser que pretende padronizar o ensino vai ser uma aberração. Mas existe alguma coisa que você conhece que não foi padronizada e conseguiu ter qualidade quando cresceu? Nós temos um modelo de ensino padronizado que permite assegurar qualidade a um processo de formação em massa [*ênfase*]. Pelo motivo da formação em massa, o processo é padronizado, se não fosse de massa, você não teria repetições para poder ver processos e ver o que tá dando certo. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

A padronização é um aspecto comum no modelo de ensino praticado pelos grupos educacionais. Conforme se observa na fala dos entrevistados, essas instituições emolduram dentro de uma mesma forma, ementa, plano de aula, prova e até mesmo o conteúdo da aula. Elas estão fechando um modelo de ensino para ser reproduzido nas diferentes regiões de atuação do grupo, na maioria dos casos desconsiderando a região de atuação profissional do aluno e as especificidades do seu arranjo produtivo. Partindo do princípio de que os alunos possuem potencial de aprendizagem diferente, como a padronização do processo de ensino e aprendizagem pode favorecer a formação do aluno?

O questionamento em torno da padronização dos processos acadêmicos e operacionais não deve ser entendido como resistência ou oposição à formalização das atividades no ambiente acadêmico, porque se entende que o processo de ensino e aprendizagem admite formalização e controle. Todavia, precisa ser muito bem estudado e estruturado, para que não se aproxime dos modelos de gerenciamento industrial e se distancie da realidade de instituição de ensino superior. Entende-se a importância e necessidade das instituições de ensino superior possuírem diretrizes, estrutura e direcionamento, inclusive ideológico, mas isso tem que parecer mais com instituição de ensino, logo, precisam ser conduzidos à luz de elementos que possuam aderência ao processo de ensino e aprendizagem.

Esses aspectos estão contemplados nas falas dos entrevistados DA2, DA3 e DA4 nos fragmentos abaixo:

O material didático é padronizadíssimo [*ênfase pelo uso do superlativo*]. O aluno recebe todos os capítulos que estão na bibliografia básica no primeiro dia de aula e o professor recebe o mesmo material, se você garantir o mínimo da operação coisas milagrosas acontecem. [...] nós temos mais de 90 *campi* no Brasil, a prova sai do banco de questões que é montado pelos próprios professores. A prova vem com “x” percentual de questões fácil, médio e difícil. Se eu comparar todas as turmas do Brasil, olha que maravilha, eu consigo ver o nível de cada aluno de cada turma [*fala de forma empolgante*]. É uma medida regulatória, eu consigo assegurar padrão [*ênfase*]. [...] esse modelo de prova também assegura que o professor vai cumprir o conteúdo previsto para a disciplina, esse modelo assegura controle e padrão. Outra coisa importante da padronização se ele for pra São Paulo, ele continua vendo a mesma coisa seguindo o mesmo modelo, vendo o mesmo conteúdo e tendo a mesma aula. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Nós temos o plano unificado de ensino que é rigorosamente seguido pelos professores e coordenadores. Com isso, a coordenação consegue acompanhar o que o aluno está fazendo em sala de aula. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

O ementário das disciplinas é padronizado para todas as instituições do grupo. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Muitos dos problemas da formação do administrador estão condicionados à estrutura do curso, que se configura pelo currículo mínimo. Através de uma formação de caráter instrumental e generalista, o aluno recebe apenas noções superficiais de diferentes abordagens que se correlacionam com administração. Um dos entrevistados verbaliza que o currículo está completamente inadequado do ponto de vista de conteúdo.

A simplificação do currículo atrelada à inclinação para o mercado tem resultado em uma formação cada vez mais tecnicista, fato que contribui para que o aluno procure o curso de Administração em busca de uma formação de especialista, conforme um dos entrevistados lexicaliza ao se referir ao aluno de Administração como um aluno que procura uma formação prática.

O maior problema do formado em Administração é falta de maturidade para exercer a profissão. [*pausa, entrevistado reflexivo*] se pegar as competências que o cara precisa ter, o currículo do MEC está completamente inadequado do ponto de vista de conteúdo para as competências que se espera desse profissional. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

O que eu percebo na área de Administração é que o perfil do aluno é um aluno que procura uma formação prática. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

No campo teórico, essa abordagem fomenta a seguinte discussão:

O curso de Administração figura entre os cursos com maior taxa de crescimento nos últimos anos. Segundo o exercício estatístico do Inep no ano de 2009, 18,5% do total de alunos matriculados na educação superior do país pertenciam ao curso de Administração. O crescimento exponencial da demanda por formação em Administração levou as instituições privadas a ampliarem de tal forma a oferta nessa área que Mello, Melo Junior e Matar (2011) constataram que 84,18% dos profissionais de administração do país estão sendo formados em instituições privadas de ensino superior.

O curso de Administração é economicamente viável para instituições de ensino superior. Segundo Saraiva (2011), o curso de Administração é a grande locomotiva da educação superior, uma vez que demanda pouco investimento para sua implantação e manutenção, tornando-se uma opção substancialmente rentável. Esse aspecto corrobora para o curso de Administração figurar entre os mais ofertados e mais demandados do país (INEP, 2010).

A intensa procura pelo curso de Administração gera questionamentos acerca da qualidade dos alunos admitidos por essas instituições. Perante Castro (1981), o crescimento vertiginoso das matrículas no curso de Administração significou a entrada de estudantes com perfil muito abaixo do desejado para um satisfatório desempenho acadêmico. Souza-Silva e Davel (2005) complementam essa reflexão ao apontarem o aumento do número de vagas e a ausência de rigor nos processos seletivos como as principais causas do empobrecimento da qualidade do ensino superior de Administração.

Perante esse cenário, Saraiva (2011) alerta que ainda é muito pequeno o quantitativo de administradores aptos para o exercício pleno da função. De acordo com Silva (2013), a ausência de contornos em torno da formação e da atuação profissional do administrador tem

atraído uma crescente quantidade de alunos com visões distorcidas acerca da formação e do mercado de trabalho. Contudo, ela pondera que, embora sejam evocadas múltiplas possibilidades de atuação profissional, não são raros os casos de formados que só conseguem adentrar no mercado de trabalho por meio de cargos operacionais ou apenas correlatos à administração.

Outro ponto nevrálgico da formação em Administração refere-se à padronização das atividades acadêmicas. Nesse domínio, Bennis e O'Toole (2005 *apud* OLIVEIRA; CRUZ, 2007) entendem que a formação padronizada não prepara o profissional para responder às demandas da profissão. Nicolini (2003) apoia essa ideia e se opõe à produção em massa de bacharéis, delatando em que pese o aspecto fabril presente na formação do administrador. De fato, validar a formação em massa como um modelo de ensino de qualidade é aceitar a concepção de sistema fechado¹⁰. É negar o aspecto dinâmico e mutável que acompanha os fenômenos organizacionais e, por sua vez, desconsiderar a importância da consciência crítica para o aluno interpretar e julgar a realidade que o circunda. Alcadipani e Bresler (1999) elaboram uma crítica a essa realidade educacional. Os autores descrevem que os processos de padronização e controle se dão a tal sorte que, por analogia, se transformam em *mcdonaldização*, cursos padronizados, ensino concebido e oferecido como produto enlatado através de aulas iguais em todas as unidades da rede.

O curso de Administração vem sendo conduzido por um currículo cada vez mais simplificado. As fragilidades em torno do currículo de Administração foram apontadas por Moura (2012) ao constatar a carência de disciplinas específicas à área de formação. Destacou que esse modelo traria implicações para a formação do aluno e, conseqüentemente, comprometeria sua capacidade de lidar profissionalmente com os fenômenos organizacionais. Para Morin (2007), esse modelo de formação resulta em inteligências cegas, profissionais

¹⁰A abordagem de sistema fechado desconsidera a interdependência existente entre os elementos integrantes do sistema e o ambiente que o circunda. Sob essa perspectiva as coisas funcionam dentro de uma lógica determinística de causa e efeito (CARAVANTES; CARAVANTES; KLOECKNER, 2005).

incapazes de reflexões, juízo crítico e visão sistêmica. Como consequência, o profissional chega ao mercado desprovido de conhecimentos e habilidades elementares para o exercício da profissão. Chauí (2003) ainda pondera que esses graduados tornar-se-ão obsoletos e descartáveis em poucos anos de atividade.

Esta seção abordou os achados referentes à competição desencadeada no setor de educação superior em virtude da presença dos grupos educacionais. A lógica mercantil toma contornos no setor em virtude do intenso movimento de compra, venda e fusão de instituições. Essas operações vêm desencadeando um processo de concentração no setor à proporção que menos instituições dominam grandes fatias desse mercado. Frente a isso, as instituições isoladas ou se reestruturam para permanecerem no setor ou acabam sendo adquiridas por esses conglomerados que dispõem de grande aporte econômico, advindo em sua maioria do mercado financeiro, dado que estas empresas educacionais transacionam junto à bolsa de valores.

Sob essa nova estrutura, as atividades acadêmicas vêm sendo permeadas por ideais de racionalidade, dada a necessidade de prover competitividade e maximização dos resultados. Frente a isso, essas instituições estão recorrendo à seara de modelos gerenciais em busca de ferramentas capazes de instrumentalizar o desempenho organizacional e a qualidade acadêmica. Nessa nova configuração do espaço educacional, o aluno assume papel de aluno-cliente, à medida que as atividades acadêmicas vêm sendo desenvolvidas dentro de uma lógica de eficiência e eficácia de modo a prover maiores resultados econômicos. Essa operacionalização vem sendo possibilitada porque as instituições consolidadas em grupos passam a funcionar através de um único modelo gerencial que acomoda inclusive a padronização de elementos do processo de ensino e aprendizagem. Tais aspectos configuram a resposta da segunda questão norteadora: qual a influência dos grupos educacionais para a nova formatação das IES privadas?

4.3 Equilibrando Interesses: acadêmico e financeiro disputam espaço no interior das IES privadas

Nesta seção, serão discutidos os aspectos referentes ao terceiro objetivo específico: identificar as maiores preocupações acadêmicas e financeiras das IES pesquisadas e mapear qual aspecto é priorizado na visão dos diretores acadêmicos. E a terceira questão norteadora: quais aspectos vêm sendo priorizados e perseguidos pelos grupos de ensino superior privado? A discussão será norteadada por dois eixos: a dimensão econômica e a dimensão acadêmica.

4.3.1 A Dimensão Econômica

O mercado de capitais tornou-se a principal fonte provedora de recursos financeiros dos grupos educacionais. Pela fala dos entrevistados, fica claro que a relação estabelecida entre os grupos educacionais e o mercado financeiro subverte os interesses acadêmicos. Conforme lexicalizado por um dos entrevistados, o mercado financeiro possibilita o suporte financeiro que a instituição necessita para continuar seu projeto de crescimento, sobretudo através de compras e fusões realizadas no setor. Percebe-se que o entrevistado não relaciona esse aporte de capital oriundo da bolsa de valores, ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, nomeadamente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, os termos utilizados pelo entrevistado são ampliação e crescimento. Desse ponto de vista, aventa-se que tais transações são efetuadas para atender a propósitos eminentemente de mercado. Tais aspectos são contemplados na fala de DA3 no item abaixo:

Eu acho que hoje, dentro do cenário brasileiro, não tem como se ampliar se a gente não tiver um grande suporte financeiro, se a gente não abrir capital. Nós estávamos crescendo, mas para dar continuidade ao projeto de crescimento existente era necessária uma injeção de capital, por isso a abertura de capital [*ênfase*]. O mercado financeiro é inevitável para os grupos continuarem crescendo. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Os interesses do investidor figuram entre os itens primários da pauta das instituições que transacionam na bolsa de valores. Pela fala dos entrevistados, é possível perceber a preocupação dessas instituições para atenderem às exigências do investidor. Conforme verbalizado por um dos respondentes, o investidor cobra crescimento da instituição. Desse ponto de vista, as aquisições e incorporações realizadas frequentemente por esses grupos são forma de responder positivamente ao investidor e demonstrar o contínuo processo de expansão dessas instituições. Observando essa realidade, até que ponto essas instituições atendem com qualidade aos interesses do investidor e da comunidade acadêmica? Considerando que são propósitos tão antagônicos, haja vista que o investidor anseia por resultados econômicos e a comunidade acadêmica, nomeadamente o aluno, objetiva por ensino e formação de qualidade. E, conforme verbalizado por outro entrevistado, o investidor só investe em instituição rentável. De acordo com essa declaração, o papel desse agente junto ao setor de educação superior resume-se em torno de questões econômicas. Essas questões estão contempladas nas elucubrações de DA1 e DA3 nos fragmentos abaixo:

O investidor só investe em uma instituição que tenha rentabilidade, você não coloca seu dinheiro em um negócio que vai perder [*ênfase*]. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Os grandes grupos que abriram capital na bolsa, como é o nosso caso, contam com uma estrutura financeira muito saudável [*o entrevistado trata do aspecto financeiro da instituição com muita tranquilidade e conforto*]. Então a saúde financeira do grupo hoje é forte, se capitalizou tanto com a negociação de ações como se capitalizou internamente. Então hoje nós damos conta de oferecer financiamento interno próprio e para isso é preciso uma saúde financeira muito forte. [...] como uma instituição que está na bolsa de valores temos que continuar o processo de expansão. Até porque os próprios investidores cobram isso. Porque eles não investem na empresa para que ela fique onde está, e sim sempre crescendo. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

As instituições consolidadas em grupos possuem vantagens operacionais em relação às instituições isoladas. Os entrevistados esclarecem que todas as instituições consolidadas em grupos passam a funcionar através de uma única prática gerencial, ao serem submetidas a um processo de transição. A partir do momento em que essas instituições padronizam as

operações, elas conseguem reforçar o controle e reduzir custos, por meio da economia de escala¹¹, assumindo posição privilegiada em relação às instituições pequenas.

Os conglomerados contam com uma gestão profissionalizada amplamente direcionada para resultados. De acordo com um dos entrevistados, os grupos contam com um *know-how* de gestão que é fora do comum. Esse entrevistado ainda frisa que essa gestão é baseada em indicadores, reforçando a forte orientação dessas instituições para resultados. A utilização de indicadores para acompanhar o desempenho das atividades resgata novamente o aspecto empresarial presente nessas instituições, realçado pelo uso de ferramentas que têm como propósito controlar o desempenho das pessoas em relação aos objetivos de produtividade preestabelecidos pela instituição.

Todas as instituições adquiridas, elas passam por um processo de transição [...] nós implantamos nossa forma de ver a educação e nossa forma de administração da educação superior e aí dentro desse processo o grupo passa a tomar conta de todo o processo [pausa] administrativo, financeiro e acadêmico da instituição. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Os grupos trouxeram para nós um *know-how* de gestão que é fora do comum, que nós não estávamos acostumados, tudo é planejado a partir de indicadores. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

A gestão orientada para resultados condiciona os grupos educacionais a adotarem instrumentos de medida e controle para acompanhar as operações internas. Na fala dos entrevistados, é possível constatar como a gestão dessas instituições pauta-se por padrões e rotinas. O léxico **processos**, **pessoas** e **produtos** escolhido por um dos entrevistados para resumir as atividades da instituição demonstra a presença de mecanismos de caráter essencialmente empresarial nos processos dessa instituição, inclusive na área acadêmica, uma vez que o entrevistado deixa claro que foram adequados os processos e realizadas mudanças no modelo de ensino. Nota-se que esse modelo baseado em rotinas permite maior controle dos resultados, sobretudo econômico. Outro entrevistado também confirma a existência de uma

¹¹ Economia de escala ocorre quando a variação percentual da produção total de um bem ou serviço é mais que proporcional à variação percentual dos fatores de produção. Dessa forma, a empresa consegue reduzir o custo médio de produção à medida que a quantidade produzida aumenta (PIRES; SANTOS; OLIVEIRA, 2005).

gestão amplamente submetida à lógica de controle, ao afirmar que todas as ações são acompanhadas na instituição com o intento de coibir a evasão, ampliar a captação de novos alunos e prover o acúmulo de capital. Nesse mesmo direcionamento, outro entrevistado esclarece que as atividades são realizadas de maneira cíclicas na instituição, tudo orientado pela qualidade acadêmica, dado que esse indicador permite captar e reter alunos, assegurando receitas.

Nesses termos, o controle acadêmico configura um mecanismo de instrumentalização de receita. Fica muito claro pela fala dos entrevistados que a gestão praticada por essas instituições é orientada para resultados. Desse ponto de vista, o cuidado com a retenção de alunos, até certo ponto, caracteriza a preocupação dessas instituições com o aspecto financeiro, ou seja, com o acúmulo de capital. Esses aspectos podem ser constatados nas falas de DA2, DA3 e DA4, nos itens abaixo:

[...] as operações internas: processos, pessoas e produtos, determinam os resultados. Nós mudamos o modelo de ensino, adequamos os processos e colocamos as pessoas certas nos lugares certos. *[ênfase]* Nós medimos tudo, quando você mede tudo, você consegue controlar tudo. *[coloca as mãos na mesa e fala de forma categórica]* A rotina garante o sucesso dos processos. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

No momento que eu tenho controle acadêmico, no momento que eu tenho controle de estrutura, no momento que eu tenho uma gestão eficaz eu diminuo minha evasão, eu aumento minha captação e os lucros aumentam *[ênfase]*. Nós temos também uma estrutura operacional muito enxuta, é uma política do grupo, nós não temos muitos funcionários, nós temos funcionários eficientes nos setores, com isso eu diminuo meus gastos internos e aumento minha receita. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Dentro da nossa estratégia nós temos um elemento que chamamos de ciclo virtuoso, esse ciclo nos diz o seguinte *[pausa, entrevistado reflexivo]*: qualidade acadêmica nos remete à retenção de alunos, a qual nos traz mais alunos, esse por sua vez nos traz mais receita, a qual nos possibilita qualidade acadêmica. Então tudo nos remete a qualidade acadêmica, o ciclo tem início e término com ela. Então a questão financeira é um elemento que vai nos possibilitar qualidade acadêmica *[ênfase]*. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

A qualidade acadêmica é determinante para o sucesso das instituições de ensino superior privadas. Os entrevistados demonstram atenção ao aspecto qualidade acadêmica,

destacando inclusive o uso de instrumentos para prover esse controle acadêmico. Nota-se que esse cuidado está muito associado à necessidade de responder satisfatoriamente ao mercado de investidores que aplicam seu dinheiro na instituição. Observa-se na fala de um dos entrevistados que ele não fornece detalhes dos instrumentos nem especifica em quais aspectos estes diferenciam-se das típicas ferramentas de controle gerencial utilizadas pelas empresas. Desse modo, não fica claro até que ponto esses instrumentos promovem efetivamente a qualidade acadêmica, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem ou se limitam apenas ao controle dos processos para assegurar ganho de produtividade e aumentar os resultados financeiros dos investidores e mantenedores dessas instituições. Essa discussão ganha evidência perante a fala do entrevistado DA3 no fragmento abaixo:

Os investidores só investem em quem tem de forma comprovada um controle acadêmico diferenciado [*ênfase*]. O investidor cobra hoje da instituição controle acadêmico. Hoje nós temos ferramentas internas e controlamos de forma acadêmica e isso é apresentado aos investidores para que eles possam continuar investindo no grupo. Eles logicamente visam lucro, pois são investidores, mas eles sabem que, como é uma realidade educacional, eles sabem que só terão retorno do investimento se aquela ferramenta permitir um bom controle acadêmico, senão é um risco muito grande para eles. Hoje nós temos um nível de exigência de controle interno acadêmico muito forte, até mesmo porque nós precisamos responder tanto aos nossos diretores internos quanto aos investidores, então todo o grupo tem que estar alinhado para isso. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Os gestores acadêmicos são desafiados a não deixar o negócio sobrepor o acadêmico. Nesse ponto, os entrevistados reconhecem a existência de tensões para cumprir com essa tarefa. Constata-se que a preocupação com resultados é muito marcante nessas instituições, sobretudo pela extensão das relações firmadas para além das fronteiras da comunidade acadêmica, contemplando também a bolsa de valores e os interesses dos investidores financeiros. Essa perspectiva é contemplada na fala de DA1 no item abaixo:

Porque existe tensão o tempo todo, mas esse é o papel principal do líder acadêmico é ter força na instituição, o suficiente para que o negócio não sobreponha o acadêmico. [...] resguardar o papel institucional do acadêmico é fundamental para o aluno e para a reputação da instituição [*ênfase*]. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Os respondentes foram unânimes acerca da necessidade de prover o equilíbrio entre os objetivos acadêmicos e financeiros nas instituições de ensino superior privadas. Dois dos entrevistados destacam a interdependência existente entre o acadêmico e o financeiro e concordam que o foco não pode ser apenas no econômico, uma vez que o produto educacional reside no acadêmico. Nesse particular, faz-se necessária a operacionalização de uma gestão que acomode eficientemente os interesses da formação e do negócio. Observa-se um nível de instrumentalização dos objetivos educacionais que se prestam a trazer resultados financeiros à instituição. Sob essa perspectiva, aventa-se um acadêmico até certo ponto a serviços do mercado.

Um dos entrevistados expõe que a instituição é orientada por dois balanços: um acadêmico e outro gerencial. Sob esse prisma, até que ponto o acadêmico é efetivamente a atividade fim dessas instituições, uma vez que todas as decisões são ponderadas à luz de indicadores financeiros? Coaduna-se a essa reflexão a fala de um dos entrevistados ao declarar que o gestor não pode ultrapassar o orçamento estabelecido. Essa orientação é convergente com as informações apresentadas por outro entrevistado ao expor que a instituição equilibra automaticamente através de sistemas: o acadêmico e o financeiro, demonstrando o mecanismo de controle gerencial que direciona as atividades dessas instituições. Nesse ângulo, aventa-se que o equilíbrio entre o acadêmico e o financeiro, ora lexicalizado pelos entrevistados, tem como intuito cumprir orçamento e atender aos ideais de rentabilidade.

Pela fala dos entrevistados, atesta-se que as metas são estabelecidas perante uma realidade privada, logo, o lucro é fator primordial para o sucesso de todos que fazem a instituição. Nesse direcionamento, os entrevistados corroboram a existência de tensões para equilibrar essas duas áreas e sinaliza a existência de diretrizes acadêmicas e financeiras que orientam as ações na instituição. Novamente, atestam-se mecanismos de controle para

assegurar o evocado equilíbrio entre acadêmico e financeiro. E, igualmente, nos questionamos até que ponto essas diretrizes priorizam a área acadêmica, ou se resumem apenas a um instrumento de controle para que os resultados financeiros sejam alcançados?

Essas questões são evidenciadas pelos respondentes DA1, DA2, DA3 e DA4 nos fragmentos abaixo:

Nunca é uma posição ou outra, mas buscar o equilíbrio. É cuidar do aluno e do professor e manter o equilíbrio. Porque todo gestor sabe que não pode gastar mais do que deve. Se você trabalhar com um orçamento bem formulado, você vai conseguir ter espaço para as coisas. O orçamento é dado e cabe ao gestor resolver como fazer *[fala em tom conclusivo]*. O papel do líder acadêmico é determinante para que o financeiro não sobreponha o acadêmico, ele tem que se impor. E isso também é dever do grupo, esse grupo tem uma boa visão disso, os gestores entendem que o acadêmico é o foco, o produto educacional está ali, o resto é meio, o acadêmico é fim. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Acadêmico e financeiro têm que andar equilibrado, um sem o outro não vive. Porque educação é sustentabilidade, se você pensar só em dinheiro você morre em dois, três anos. A gente já viu isso acontecer dentro de casa quando a coisa não era tão controlada *[fecha a tela do notebook, demonstra inquietação]*. Então quando o foco não é apenas em dinheiro a coisa avança. Em toda reunião de resultados a gente apresenta um balanço acadêmico e um de gestão. Nós integramos academia e gestão. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

A estrutura que nossa instituição tem hoje dá condições ao gestor de unidade de ter um olhar amplo em todas as áreas e o controle acontece de forma natural pelo sistema, que equilibra o acadêmico e o financeiro. E aí a área acadêmica é sempre predominante em relação a qualquer outra área, nossos controles e nossos investimentos na área acadêmica são e sempre serão os mais expressivos *[ênfase]*. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

A gente tem que cumprir as metas estabelecidas consciente que estamos em uma instituição privada e se ela não der lucro, perdemos todos nós *[ênfase]*. Então, essa tensão, ela existe, mas ao mesmo tempo que ela existe ela é norteadora, porque existe a diretriz acadêmica e financeira do que deve ser feito de onde eu devo chegar. Então eu sei que a qualidade acadêmica é o principal viés *[ênfase]*. Então, essa tensão, ela nos faz perceber que a gente tem que ter a responsabilidade de enxugar cada centavo em atividades meio, que não são o foco principal da instituição para que a gente tenha condição de investir de maneira coerente naquilo que é a atividade fim da instituição que é a qualidade acadêmica. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

À luz da teoria, esse assunto configura a seguinte discussão:

A venda de ações educacionais na bolsa de valores representou uma oportunidade para as IES privadas se capitalizarem e expandirem seus negócios. Esse movimento contribuiu

para o empoderamento das empresas educacionais que passaram a realizar fusões e aquisições, ampliando sua participação de mercado. Essa abordagem foi evidenciada por Oyama (2009) ao inferir que a rentabilidade oriunda da bolsa de valores estava constituindo verdadeiros conglomerados no setor de educação superior do país. Chaves (2010) corrobora essa perspectiva ao ponderar que a abertura de capital possibilitou o surgimento de grandes grupos empresariais no setor de educação superior.

O mercado de capitais assegura grande aporte de capital para os grupos educacionais. Frente a isso, essas instituições de capital aberto procuram responder satisfatoriamente aos interesses do investidor financeiro, dada sua importância para a capitalização da empresa. Especificamente, o papel do investidor junto ao mercado privado de educação superior resume-se a questões de natureza econômica. Conforme evidenciado por Costa (2011), ao propor que os investidores aplicam dinheiro no setor de educação, como o fazem em qualquer segmento, a motivação é sempre a multiplicação do capital investido. Visão semelhante é emitida por Conteúdo (2010), ao constatar que os grupos de investidores internacionais buscam o setor de educação superior em virtude das oportunidades para ampliar seus rendimentos.

As instituições vinculadas a grupos são extremamente competitivas e, até certo ponto, inviabilizam a atuação das instituições de pequeno porte. Essa reflexão é corroborada por Oyama (2009) ao aventar que essas instituições consolidadas em grupos contam com gestão profissional, fato que contribui para reduzirem custos e superarem a concorrência, uma vez que atuam em grande escala através de processos padronizados. Observa-se que a uniformização das operações é extremamente viável do ponto de vista gerencial e econômico, contudo, não ficam claros os benefícios dessa medida para o processo educacional, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, haja vista que, a partir do

momento em que a instituição emoldura o processo pedagógico, os aspectos regionais e locais que configuram a realidade do aluno podem ser prejudicados.

Sob essa configuração, a instituição segue organizada a partir de processos e rotinas. Em que pese determinar a rotina de um processo de ensino e aprendizagem é um tanto delicado e complexo, haja vista que o principal indicador da qualidade dessas atividades é o aluno, cujo processo de aprendizagem não admite padronização nem rotinas, dado que ocorre de maneira distinta de indivíduo para indivíduo. Sob essa abordagem, Meyer Jr e Meyer (2011) elucidam que esses instrumentos promovem ganhos de eficiência ligados à redução de custos e cumprimento de metas vinculadas à rentabilidade financeira, mas não são comprovadas as melhorias na qualidade acadêmica, nem na aprendizagem do aluno.

A qualidade acadêmica caracteriza-se como o termômetro dos investidores, ao elaborarem uma relação direta entre a qualidade acadêmica e o aumento da procura pela instituição. Seguindo-se a lei do mercado, o aumento da demanda possibilita o aumento nos lucros. Logo, a necessidade de manter o negócio atrativo para os investidores leva essas instituições a se envolverem substancialmente com a gestão e controle dos processos. Uma instituição com bons cursos, além de atender às exigências legais do MEC, consegue atrair e manter alunos e, naturalmente, contribui para os resultados econômicos. Os investidores observam atentamente esses elementos antes de fazerem aplicação e monitoram todo o desempenho da instituição, podendo inclusive abandonar o negócio perante qualquer sinal de instabilidade. Conforme advertido por Costa (2011), o investimento estará assegurado pelo período de tempo que o especulador identificar oportunidade de multiplicar o capital investido. Conforme se observa, os grupos educacionais entenderam que é necessário um acadêmico suficientemente bom para que os objetivos financeiros sejam atendidos.

Dessa forma, os gestores acadêmicos são desafiados a atenderem de maneira satisfatória aos interesses educacionais, já que se trata de instituições de ensino e, por outro

lado, corresponder aos propósitos dos investidores, pelo fato de ser uma empresa de capital aberto. Conforme observado por Sobrinho (2010), são objetivos de difícil compatibilidade, logo, é necessário respeitar as especificidades da atividade acadêmica para que seus valores essenciais não sejam corrompidos. Responder eficientemente aos propósitos acadêmicos e financeiros não é tarefa fácil, preservar os valores da formação em IES privadas, guiadas por uma cultura empresarial que persegue princípios de racionalidade, eficiência e eficácia torna-se um grande desafio para os dirigentes, que constantemente são submetidos às tensões de uma gestão dividida entre atividade fim e atividade meio.

Frente a isso, aventa-se a possibilidade dessas instituições utilizarem o acadêmico como um instrumento para prover os resultados econômicos, configurando um processo de mercantilização da educação superior, por meio da transformação dos componentes do processo de ensino e aprendizagem em mercadoria. Diante da naturalização de uma lógica mercantil em torno da educação superior, alguns autores opuseram-se a tal direcionamento, a exemplo Bittar (2002), Vergara e Amaral (2010), afirmando que, por meio dessas ações, as instituições de ensino superior equiparam-se a supermercados, com produtos e serviços à disposição do consumidor.

4.3.2 A Dimensão Acadêmica

Os grupos educacionais procuram prover diferenciação em seus serviços educacionais. Um dos entrevistados aponta a diferenciação como um elemento a ser perseguido pelas instituições de ensino. Esse entrevistado assinala alguns aspectos que devem ser priorizados pela instituição, a exemplo: o processo de formação do aluno, no que se refere a professor, sala de aula, laboratório e biblioteca. O entrevistado entende que são aspectos característicos de qualidade e que o aluno naturalmente pagará por isso. Nota-se, através dessa fala, a

preocupação em agregar valor ao produto educacional para potencializar o retorno financeiro e, novamente, percebe-se o negócio muito imbricado ao acadêmico.

Você tem que promover diferenciação o tempo todo [*ênfase*]. Você tem que ter qualidade que o aluno pagará por isso. O que envolve um conjunto de coisa [*pausa*]: você tem que ter um professor bom, você tem que ter uma sala de aula boa, bons laboratórios, boa biblioteca. E cada vez mais não é a sala de aula que resolve mais esses outros ambientes. Porque o aluno procura a instituição para ter uma experiência de vida, por isso ele quer ir para uma instituição grande e não para uma pequena. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

O porte dos conglomerados é apontado também como um elemento de diferenciação dessas instituições. Partindo do princípio de que os elementos que exercem maior impacto na qualidade e, conseqüentemente, na identidade de uma instituição de ensino estão relacionados ao processo de formação do aluno, nomeadamente, no que diz respeito a ensino, pesquisa e extensão, o porte da instituição não determina, na maioria dos casos, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem praticado na instituição. Esse aspecto seria relevante do ponto de vista empresarial para ser explorado nas campanhas de comunicação e *marketing* promovidas pela instituição. O entrevistado também elucida o potencial de investimento e de gestão dos grupos educacionais e reconhece a superioridade dessa estrutura quando comparada às instituições isoladas.

As instituições que pertencem a grupos, elas se profissionalizaram, elas têm grandes departamentos acadêmicos e operacionais, esses departamentos dão suporte às demais áreas. É complicado comparar instituições que não têm esse porte, instituições cujos departamentos funcionam apenas por meio de uma única pessoa, então por mais que essa pessoa seja qualificada, ela não tem estrutura e material humano para desenvolver ações que os grupos têm. A estrutura que os grupos possuem é muito profissional, [*ênfase*] não estou dizendo que as instituições isoladas não são profissionais, pelo contrário, são, mas a estrutura não se compara. O nosso grupo investe recursos expressivos na área acadêmica e na área de operações para alavancar um diferencial de mercado. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Atestou-se que mais de cinquenta por cento dos professores dessas instituições possuem formação *stricto sensu*¹². Esse percentual informado pelos entrevistados atende aos

¹²Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Os programas são regulamentados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), objetivam formar competências para o trabalho docente e para a atividade científica (PILATI, 2006).

requisitos legais, no que tange à titulação docente¹³. Partindo do princípio de que a qualidade do corpo docente implica diretamente no desempenho do aluno, aventa-se que esse indicador assume papel de grande relevância nessas instituições, ao passo que também corrobora resultados positivos nas avaliações nacionais da educação superior.

Constatou-se também que alguns desses grupos financiam a qualificação dos docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* e oferecem programas internos de qualificação que têm como objetivo o aperfeiçoamento contínuo do docente. Um dos entrevistados aponta que de dois a três por cento do corpo docente da instituição fazem mestrado ou doutorado financiados pela a instituição. Outro entrevistado compartilha experiência semelhante ao verbalizar que subsidiam 50% do mestrado profissional dos docentes que fazem a pós-graduação em instituições pertencentes ao grupo. Esses mesmos respondentes confirmam a existência de programas de capacitação internos. Já os demais entrevistados informaram não disponibilizar recursos financeiros para qualificação docente, nessas instituições existe apenas a flexibilização dos horários dos docentes, para não chocar com o horário das aulas no mestrado ou doutorado.

A qualidade da educação superior é atestada pelos órgãos reguladores do Ministério da Educação através de avaliações no âmbito institucional, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Observou-se pela fala dos entrevistados que, à luz dos indicadores de qualidade da educação superior¹⁴, essas instituições possuem em sua maioria qualidade satisfatória, adquirida pelo IGC três, com exceção apenas para uma instituição, que o entrevistado

¹³O artigo 52 da LDB (LEI 9.394/96) dispõe que um terço do corpo docente das instituições de educação superior deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

¹⁴O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) criado pela Lei 10.861/2004 é formado por três componentes principais: desempenho dos estudantes mensurado a partir do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), dos cursos superiores por meio do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e a avaliação da instituição de educação superior, através do IGC – Índice Geral de Cursos. O SINAES avalia todos os aspectos que se correlacionam a esses três eixos e que se configuram como indicadores da qualidade, tais como: infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, corpo docente, desempenho dos alunos e responsabilidade social (INEP, 2015).

informou possuir índice geral de cursos¹⁵ de 2,29. Observa-se que os instrumentos de controle gerenciais elaborados por essas instituições possibilitam o alcance dos níveis mínimos de qualidade exigidos pelo MEC para manutenção dos cursos e, conseqüentemente, das atividades.

Nós ajustamos o horário para que o professor possa fazer mestrado em outras instituições. Hoje mais de 55% dos docentes são mestres e doutores. O IGC da instituição é três. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Financiamos bolsa de mestrado e doutorado, 2 a 3% da nossa base de professores são financiados pela gente [*ênfase*]. Temos um programa de qualificação docente interno e vários cursos de extensão em nossa universidade corporativa, todos em nossa plataforma e sem custo para o professor. Porque docente é nossa estratégia [*ênfase*] 87% dos nossos professores são mestres e doutores. A instituição tem um índice geral de curso de 2,29. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Nós sempre incentivamos para que nossos professores façam mestrado e doutorado e para isso conciliamos seus horários de aula com sua nova agenda. Contamos com 55% do nosso quadro docente constituído por mestres e doutores. Estamos com IGC três. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Nós tentamos dar um suporte diferenciado aos nossos professores [*ênfase*]. Subsidiemos 50% do mestrado profissional para os nossos professores em umas das instituições do grupo, no momento 78% dos nossos professores são mestres e doutores [*ênfase*]. Temos um programa de treinamento online que visa formar continuamente os nossos professores. Temos uma plataforma chamada EBSCO que é uma plataforma com mais de 30 mil periódicos que professores e alunos têm acesso. Temos parceria com a Harvard Business Review, então os nossos professores têm acesso a materiais de Harvard para subsidiar as suas aulas, e temos o núcleo de apoio à pesquisa, nesse núcleo nós temos áreas específicas de pesquisas, nas linhas de saúde, exatas, gestão, comunicação e arte e temos recursos destinados para apoiar essa atividade. Somos avaliados com qualidade satisfatória pelo MEC com IGC três. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Observam-se muitos pontos de convergência em torno dos elementos que constituem o modelo de gestão dos grupos educacionais, sobretudo no que se refere aos componentes estratégicos. Embora pertençam a grupos diferentes, é perceptível a convergência das falas dos entrevistados, em alguns momentos é como se fosse basicamente a mesma pessoa, porque a argumentação é muito semelhante, as respostas são organizadas em torno de um léxico

¹⁵O Ministério da Educação classifica o índice geral de cursos (IGC) em uma escala de um a cinco (1-5), onde notas iguais ou superiores a três são julgadas como satisfatórias e notas inferiores a três indicam desempenho insatisfatório, logo, a instituição fica automaticamente submetida à supervisão do MEC (INEP, 2015).

comum. Nota-se que essas instituições trabalham até certo ponto para atender aos mesmos propósitos educacionais e de gestão, os quais essencialmente se apresentam através de infraestrutura, responsabilidade social e qualidade acadêmica.

Um dos entrevistados expõe que a estratégia da instituição é alicerçada por três elementos: qualidade acadêmica, infraestrutura e ensino. Nessa mesma perspectiva, outro respondente verbaliza que a instituição constrói sua identidade por meio das bases estratégicas: responsabilidade social, aluno e ensino. Um terceiro entrevistado cita o acadêmico, o operacional e o social, como os eixos estratégicos da instituição. Nota-se que novamente os elementos mencionados apresentam convergência. E, por fim, outro entrevistado elege quatro elementos como sendo os pilares estratégicos da instituição: qualidade acadêmica, infraestrutura, atividades internacionais e o cuidado com o aluno. E igualmente o direcionamento estratégico gravita em torno das mesmas peças.

Nos fragmentos abaixo, DA1, DA2, DA3 e DA4 explicam como esses componentes alicerçam suas estratégias:

Nossa estratégia se fundamenta primeiro em qualidade acadêmica, segundo infraestrutura física com laboratório de altíssima qualidade e o terceiro ponto que eu acho fundamental é desequilibrar a relação de aula teórica com aula prática. *[ênfase]* Não é você equilibrar, é desequilibrar mais para aula prática, se você desequilibrar essa relação, você melhora a qualidade do profissional. Hoje, por exemplo, aqui nós temos 200 espaços educacionais, dos quais 160 são salas de aulas e 40 são laboratórios. Mas na minha ideia era ter essa relação em 60% de sala e 40% de laboratórios ou chegar a uma situação ideal de 50% e 50%. (DA1, entrevista em 17 de novembro de 2015).

Empresarialmente nossa estratégia é cultura e responsabilidade social. Em termos de cliente é foco total no aluno. Em termos de educação é realmente o ensino inovador e de mudanças constantes. *[pausa]* Então é nessa linha que a gente avança nosso projeto, criando a nossa identidade. (DA2, entrevista em 18 de novembro de 2015).

Nós temos um grande controle acadêmico, a instituição hoje tem duas áreas muito fortes: a área acadêmica e a área de operações. Nossa estratégia é estabelecida através de três bases: acadêmico, operacional e social. [...] o grupo investe pesado, para que a qualidade aconteça *[ênfase]*. Nós temos um instituto [...] que trabalha fortemente a questão da responsabilidade social [...]. A instituição realiza auditoria interna com as coordenações de curso e com a parte administrativa, tudo isso para que todos os nossos conceitos

internos estejam de forma satisfatória. (DA3, entrevista em 01 de dezembro de 2015).

Essencialmente, são quatro pilares estratégicos [*pausa*]: o primeiro é a qualidade acadêmica, então a gente tenta focar na contratação e no desenvolvimento dos nossos professores. O segundo pilar é a infraestrutura internacional, nós temos uma biblioteca diferenciada, temos laboratórios diferenciados, temos um *cyber* funcionando das 8 da manhã às 10 da noite com 50 máquinas para nossos alunos realizarem pesquisa e isso não é considerado um laboratório de informática é literalmente um *cyber* aberto para nossos alunos. Nossas salas de aula todas têm data show e ar-condicionado. O nosso terceiro pilar é o que chamamos de atividades internacionais, nós temos um conjunto de programas internacionais à disposição dos nossos alunos. E o quarto pilar é o *care*, o cuidado para com os nossos alunos, o acolhimento, o acompanhamento psicólogo, as atividades de monitoria, nivelamento, enfim nós temos profissionais para ajudar o aluno a se formar profissionalmente. (DA4, entrevista em 11 de dezembro de 2015).

Sob a perspectiva teórica, esse assunto recebe a seguinte apreciação:

Os grupos educacionais possuem uma cultura de gestão muito semelhante e por meio de ações muito uniformes consolidam suas atividades e passam a aproveitar as oportunidades do setor, na maioria das vezes em detrimento das instituições pequenas que não conseguem desenvolver níveis de eficiência compatíveis. Essa perspectiva é corroborada pela Hoper Educação (2014) ao evidenciar que os grupos educacionais dispõem de grande aporte de capital, gestão profissional, economia de escala e *marketing* agressivo. Por meio desses artifícios, conseguem atuar competitivamente, ampliando o número de aluno, aumentando a participação de mercado e os resultados financeiros.

Esses grupos educacionais trabalham essencialmente em torno dos mesmos elementos competitivos: qualidade acadêmica, infraestrutura e responsabilidade social. Aventa-se que tais fatores são perseguidos por essas instituições, porque entre outros aspectos, são capazes de agregar valor ao produto educacional oferecido pela instituição e figuram entre os indicadores de qualidade da educação superior do país (RISTOFF, GIOLO, 2006).

Todos os elementos que compõem as ações estratégicas dessas instituições são organizados, até certo ponto, para agregar valor à atividade acadêmica. Constata-se a necessidade de oxigenar o acadêmico, para que o aluno, o investidor e as instituições

reguladoras do Ministério da Educação avaliem positivamente o serviço educacional oferecido por esses grupos. Conforme se observa, essas instituições possuem forte orientação para resultados. Segundo Alcadipani (2011), essas instituições são guiadas por princípios de padronização e racionalização que priorizam essencialmente a maximização dos resultados. Desse ponto de vista, a padronização do modelo educacional e gerencial torna os processos dessas instituições mais exequíveis, na medida em que facilita o processo de controle e proporciona maiores resultados econômicos. De acordo com Chauí (2003), o trabalho acadêmico vem sendo gradativamente desenvolvido e avaliado em termos de custo e benefício.

Nesta seção, foram discutidos os achados que configuram as prioridades dos grupos educacionais. A relação estabelecida com o mercado financeiro gera demandas para essas instituições que ultrapassam os interesses da comunidade acadêmica. Logo, responder às exigências do investidor é uma das grandes preocupações dessas instituições, dado que o mercado de capitais representa uma fonte potencial de capitalização para elas. Em função disso, essas instituições vêm submetendo a padrões e rotinas todas as atividades, inclusive da área acadêmica, com vista a controlar todos os processos e assegurar níveis satisfatórios de desempenho. Prover um acadêmico de qualidade é outra prioridade para essas instituições. Esse aspecto é relevante tanto para o aluno quanto para o investidor e para o MEC. Logo, é determinante para o sucesso dessas instituições. Dessa forma, essas instituições procuram agregar valor à área acadêmica para potencializar o retorno financeiro. Destarte, os gestores acadêmicos são desafiados a prover o equilíbrio entre essas duas dimensões, atender satisfatoriamente aos interesses educacionais, já que são instituições de ensino e, por outro lado, corresponder aos ideais dos investidores, por se tratar de uma empresa de capital aberto. Tais aspectos configuram a resposta da terceira questão norteadora: quais aspectos vêm sendo priorizados e perseguidos pelos grupos de ensino superior privado?

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo. Nesse percurso, constatou-se que as mudanças empreendidas no segmento de educação superior do país foram amplamente apoiadas e incentivadas pelo poder público, que através de um arcabouço legal legislou a configuração do setor privado de ensino superior, ao passo que também oportunizou a entrada de grupos educacionais que passaram a funcionar em ampla escala no setor, inviabilizando a atividade de muitas instituições isoladas, que acabaram sendo adquiridas por esses conglomerados, em virtude das dificuldades para competirem em igualdade com essas instituições que contam com grande potencial de investimento e gestão.

Observou-se que os grupos educacionais possuem forte orientação para resultados. Em função disso, utilizam uma única abordagem de gerenciamento para controlar as atividades de todas as instituições consolidadas a eles. Constatou-se que essas instituições possuem grande preocupação para atender aos interesses do investidor. Nesse interim, atestam-se os desafios para atender de maneira satisfatória aos interesses educacionais e, ao mesmo tempo, atender aos propósitos do investidor. Notou-se que, apesar da existência de tensões para equilibrar esses dois objetivos, essas instituições vêm direcionando suas ações estratégicas para agregar valor à atividade acadêmica, haja vista que um acadêmico bem organizado atende aos interesses do aluno, do investidor e dos órgãos reguladores do Ministério da Educação.

Assim, finalizando essa trajetória de apresentação e discursão dos resultados, esta dissertação encaminha-se para sua última parte, em que serão apresentadas as conclusões deste estudo e as sugestões para novas pesquisas.

5 Conclusão

Este estudo foi conduzido pela seguinte pergunta de pesquisa: quais as características da relação entre objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos de ensino superior privados do estado de Pernambuco que oferecem o curso presencial de Administração? Tal questionamento conduziu a idealização deste estudo dado o impacto dos grupos educacionais para o setor de educação superior do país, uma vez que esses conglomerados já são responsáveis por quase quarenta por cento do mercado de educação superior brasileiro. O direcionamento do estudo para o curso de Administração não é fortuita, haja vista o novo contexto de crescimento que esse curso toma ante os processos de privatização e mercantilização do ensino superior.

A fim de operacionalizar esta pesquisa, foi realizada uma revisão teórica em busca de abordagens para embasar conceitualmente o estudo. Assim, o quadro teórico foi estruturado a partir de três questões norteadoras estabelecidas com fundamento nos objetivos específicos. Dessa forma, o referencial teórico contemplou diferentes perspectivas sobre as mudanças processadas em torno da educação superior do país que convergiram com o processo de privatização. Foram destacadas as modificações no arcabouço legal que regulamenta o funcionamento do setor, a abertura para a iniciativa privada e a expansão das instituições e dos cursos pela via privada. Nesse contexto, foi contemplado o curso de Administração, haja vista as mudanças que permearam os processos educacionais desse curso, nomeadamente, no que diz respeito ao funcionamento, oferta e demanda, ante o movimento de privatização do ensino superior. E, por fim, foram abordadas as novas configurações do sistema de educação superior mediante a entrada dos grupos educacionais no país.

Logo em seguida, foi delimitado o percurso metodológico para operacionalizar a pesquisa de campo. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória com o intuito de identificar os maiores grupos de ensino superior privado presentes no estado de Pernambuco. Com vista a entender quem são esses grupos, quantos são, quantas instituições estão consolidadas a eles no estado de Pernambuco e a participação deles no setor. Essa primeira investida no campo de pesquisa foi de grande valia, em função da escassez de estudos que tratam desse contexto de grupos educacionais e, mais ainda, a ausência de estudos acerca das tensões que permeiam o ambiente dessas instituições divididas entre propósitos acadêmicos e financeiros. A fim de obter informações específicas acerca do assunto investigado, realizou-se entrevista semiestruturada com os diretores acadêmicos desses grupos. As informações coletadas foram analisadas e interpretadas com base no método análise pragmática da linguagem, o qual possibilitou acesso à percepção dos diretores acadêmicos acerca de fatores que caracterizam a relação entre os objetivos acadêmicos e financeiros dessas instituições. Nesse percurso, as questões norteadoras idealizadas para este estudo foram respondidas após análise dos dados e discussão dos resultados à luz da teoria.

Assim, tendo em vista a pergunta que originou esta pesquisa, foi possível constatar alguns aspectos que caracterizam a relação entre objetivos acadêmicos e financeiros dos maiores grupos de ensino superior privados do estado de Pernambuco: a preocupação com qualidade acadêmica, a necessidade de atender aos requisitos legais do MEC, o direcionamento para resultados e a preocupação com os interesses do investidor.

Sob a perspectiva privada, observa-se que a educação de qualidade é aquela capaz de gerar resultados. Em outros termos, é aquela que atende às exigências legais do MEC e confere à instituição um conceito de qualidade satisfatória. Isso porque os resultados atribuídos pelos órgãos reguladores do Ministério da Educação, para as instituições e seus cursos, influenciam a decisão das pessoas que procuram esse nível de formação, ou seja,

interfere nas ações de captação de novos alunos. A busca por resultados guia de tal sorte o funcionamento dessas instituições que elas organizam seus processos, inclusive os da área acadêmica, sob uma lógica de racionalidade, padronização e controle, com vista a se tornarem mais eficientes, produtivas e, conseqüentemente, mais lucrativas. Sob esse direcionamento, os moldes de gestão dessas instituições pouco se diferem dos modelos de gerenciamento de organizações industriais e/ou comerciais.

A capacidade de gerar resultados econômicos determina o sucesso da relação dessas instituições com o mercado financeiro. A bolsa de valores representa uma fonte potencial para os grupos educacionais se capitalizarem e continuarem seus projetos de expansão. Dessa forma, viabilizar uma educação de qualidade é condição *sine qua non* para preservar a “parceria”, grupos educacionais/mercado financeiro, visto que os investidores possuem interesses econômicos junto a essas instituições, os quais só serão atendidos se essas empresas educacionais conseguirem oferecer um produto educacional de qualidade, capaz de satisfazer os propósitos da comunidade acadêmica, nomeadamente, do aluno e do Ministério da Educação.

A proposição do estudo está longe de esgotar ou mesmo apontar uma explicação plena para esse fenômeno, desse modo, a investida em pesquisas sobre essa seara é importante, por serem escassos trabalhos que contemplam a realidade dos grupos educacionais e suas interferências na (re)formatação da educação superior do país. Nesse interim, entende-se que este estudo produziu pelo menos três contribuições relevantes para o campo estudado.

Primeiro, não é possível analisar e compreender o setor privado de educação superior do país de forma indissociável da esfera pública, haja vista o papel do Estado na configuração desse segmento. Ao legitimar uma estrutura legal para embasar e direcionar a expansão e também as atividades dessas instituições, o governo posicionou-se como órgão apoiador desse

processo de privatização/mercantilização da educação superior, retraindo-se da função de principal provedor da educação superior do país.

Segundo, o setor acadêmico viabiliza os resultados das IES privadas. Um acadêmico de qualidade torna o processo educacional em um serviço/produto atrativo e rentável, sob essa perspectiva permite atender aos interesses privados dessas instituições. Conforme se observa, as instituições pertencentes a grupos educacionais investem na área acadêmica, sobretudo em elementos que configuram a qualidade da educação oferecida (titulação docente, infraestrutura, responsabilidade social, etc.). Nesse direcionamento, aventa-se um acadêmico como meio para essas instituições assegurarem os resultados e assim atenderem satisfatoriamente aos interesses do aluno, das instituições reguladoras do Ministério da Educação e do investidor financeiro.

E, por fim, é notória a existência de tensões entre educação e a lógica empresarial que direciona as atividades dessas instituições. Todavia, os gestores acadêmicos dessas instituições empenham-se para não deixar o negócio sobrepor o educacional. Há que se destacar uma tendência à instrumentalidade dessa preocupação, uma vez que é o acadêmico que permite que essas instituições cumpram seu papel perante o governo e também no mercado, já que essas instituições destacam-se no mercado por possuírem melhores índices acadêmicos. Pela fala dos entrevistados, nota-se que essas instituições possuem claros objetivos acadêmicos e financeiros e os gestores esforçam-se para preservar a qualidade acadêmica sem inviabilizar o retorno econômico dos empresários e investidores que estão por trás desses grupos educacionais. Nesse percurso, os gestores são constantemente submetidos às tensões de um ambiente educacional dividido entre academia e resultados.

Todavia, não se pode isentar dessa discussão a relevância da educação superior para a sociedade atual. Nesse sentido, seja ofertada pela esfera pública, seja pela iniciativa privada, de origem local ou internacional, o fato é que a ampliação do acesso à educação superior

possibilitou inclusão social, uma vez que permitiu acesso a uma parcela expressiva da população que almejava por esse tipo de formação. Assim, entender os objetivos dos alunos que procuram essas instituições privadas é também um caminho para compreender o modelo de educação oferecido por essas instituições, uma vez que o aluno é um ponto condicionante desse processo de formação e, em algum nível, essas instituições devem atender e satisfazer os objetivos de formação desse público, o que caberia o desenvolvimento de novos estudos sobre essa perspectiva.

Na mesma medida, há também de se refletir acerca da lógica mercantil que passou a permear o setor de educação superior do país em face da presença dos grupos. As instituições passaram a ajustar a educação superior para atender às necessidades do mercado, viabilizando uma formação de caráter técnico, através de um ensino mais prático. Sob essa conjuntura, os aspectos científicos da formação superior, que possuem maior potencial de empoderamento da capacidade reflexiva e crítica do aluno, acabam sendo negligenciados pela estrutura didático-pedagógica praticada nessas instituições. Por outro lado, há de se ponderar que a formação de caráter científico demanda maior investimento de tempo e dinheiro. Logo, não se mostra aderente aos objetivos dessas instituições que se estruturaram para viabilizar uma formação superior pautada essencialmente no pilar ensino. Haveremos de convir que esse formato de educação é viável sob a relação custo-benefício, por acomodar custos operacionais mais enxutos, logo, é mais rentável, consequentemente, responde aos interesses dos investidores do mercado financeiro que aplicam seus recursos nesse segmento de mercado. Essa reflexão recebe embasamento à luz de Sobrinho (2010) ao constatar que a educação vem se moldando para atender a demandas que, por vezes, contrariam seus valores essenciais (SOBRINHO, 2010).

Frente a esse cenário de desafios, em que não se sabe até que ponto é possível olhar para alvos opostos ao mesmo tempo, a educação superior vem se moldando para atender, ao mesmo tempo, aos interesses da comunidade acadêmica e do mercado financeiro.

5.1 Sugestões para trabalhos futuros

Como proposta para pesquisas futuras, deixamos as seguintes sugestões:

- Investigar as perspectivas e projeções das instituições isoladas para se manterem no setor de educação superior com a presença dos grupos educacionais;
- Compreender até que ponto a busca por vantagem competitiva direciona a oferta dos serviços educacionais em IES privadas;
- Investigar os efeitos da padronização dos elementos do processo de ensino e aprendizagem na formação do aluno;
- Analisar até que ponto a lógica da racionalidade gerencial interfere no trabalho acadêmico nas IES privadas, nomeadamente na relação professor-aluno.

Referências

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. **Monografia no Curso de Administração**: guia completo de conteúdo e forma. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ALCADIPANI, R; BRESLER, R. **Mcdonaldização do Ensino**. Carta Editorial Especial. 1999.

_____. **A Academia e a Fábrica de Sardinhas**. O&S, Salvador, v.18, n.57, p. 345-348, Abr./Jun. 2011.

AKTOUF, O. **Ensino de Administração**: por uma pedagogia para a mudança. O&S, v. 12, n. 35, Out./Dez.2005.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BARBALHO, M. G. C. A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. (org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, p. 51-81, 2007.

BERTOLIN, J. C. G. **A Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização**: período 1994-2003. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=yg1KlG2pTqAC>>. Acessado em: 02/07/2015>.

BITTAR, M. **Educação Superior**: “o vale tudo” na mercantilização do ensino. Revista de Estudos em Educação, v. 4, n. 2, nov. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Decreto nº 2.207**. Presidência da República. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acessado em: 12/12/2014.

_____. **Decreto nº 2.208**. Presidente da República. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acessado em: 12/12/2014.

_____. **Decreto nº 2.306**. Presidente da República. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acessado em: 12/12/2014.

_____. **Decreto nº 3.860**. Presidente da República. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acessado em: 12/12/2014.

_____. **Decreto nº 3.860**. Presidente da República. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acessado em: 12/12/2014.

_____. **Decreto nº 19.851**. Legislação Informativa. Brasil, 1931. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/D EX/decreto_19851.pdf>. Acessado em: 13/12/2014.

BOSCHETTI, V. R. **Plano ATCON e Comissão Meira Mattos**: construção do ideário da universidade do pós-64. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p. 221-229, set. 2007.

CARAVANTES, G. R.; CARAVANTES, C. B.; KLOECKNER, M. C. **Administração**: teoria e processo. São Paulo: Pearson, 2005.

CASTRO, C. M. **A profissionalização do Administrador e o Amadorismo dos Cursos**. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.59-66. mar./abr. 1974.

_____. **O Ensino de Administração e seus Dilemas**: notas para debate. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 58-61. jul./set.1981.

CONTEÚDO. **O Aprofundamento da Mercantilização da Educação**. Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Brasília, n. 7, p. 18-23, ago. 2010. Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/contee/pdf/revistaconteudo_n7.pdf>. Acessado em: 10/06/2015>.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: o ensino superior, da colônia à era vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5C6_laEWdUoC>. Acessado em: 23/01/2015.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Sociedade, Universidade e Estado**: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: universidade: por que e como reformar? MEC/SESu. Brasília, ago. 2003.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reformas da Educação Superior Brasileira de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 329-348, 2008.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro**: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CARVALHO, C. H. A. **A Mercantilização da Educação Superior Brasileira e as Estratégias de Mercado das Instituições Lucrativas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORDÃO, F. A. **Considerações Livres de um Educador brasileiro sobre 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. B. Téc. Senac. A. R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012.

COSTA, F. L. O. **A Mercantilização da Educação no Brasil sob a Lógica da Especulação Financeira**. *Fineduca – Revista Financeira da Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 1-17, 2011.

DIAS, S. M. R. C.; PATRUS, R.; MAGALHÃES, Y. T. **Quem Ensina um Professor a ser Orientador?** Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 697-721, out/nov/dez. 2011.

DURHAM, E. R. **Educação Superior, Pública e Privada**. Seminário sobre Educação no Brasil. Organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e Estudos Educacionais da Universidade de Oxford. mar. 2003.

FRANCO, A. P. **Ensino Superior no Brasil**: cenários, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 53-63, jul./dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GODOY, A. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas - RAE, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995.

HITT, M. A.; IRELAND, R. D.; HOSKISSON, R. E. **Administração Estratégica**: competitividade e globalização. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOPER, E. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado**: Brasil, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução do Ensino Superior**: 1980-1998. Brasília, 1999.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: censo da educação superior 2009. Brasília, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Sinopse da Educação Superior 2010**. Brasília, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília, 2015.

LIMA, K. R. S. **O Banco Mundial e a Educação Superior Brasileira na Primeira Década do Novo Século**. R. Katál. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, Jan./Jun. 2011.

LOPES, P. L.; MELETTI, P. C. R.; SILVA, N. A. **Educação**: direito universal ou negócio? A Economia em Revista. v. 19, n. 1, jul. 2011.

LUCKMANN, L. C.; BERNART, E. E. **Da Universidade Clássica à Universidade Brasileira**: aproximações e desdobramentos. Unoesc&Ciência. Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220. jun./dez. 2014.

MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. **Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MANCIBO, D. Reformas da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 55-70, 2008.

MARQUES, W. **Expansão e Oligopolização da Educação Superior no Brasil**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013.

MARTINS, C. B. **Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/84>>. Acessado: 20/04/2015.

MARTINS, G. A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MATTOS, P. L. C. L. de. **A Entrevista Não-Estruturada como Forma de Conversação: razões e sugestões para sua análise**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: jul./ago. 2005.

MELLO, S. L.; MELO JUNIOR, J. S. M.; MATTAR, F. N. **Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador: pesquisa nacional**. 5. ed. Brasília: CFA, 2011.

MEYER JR, V.; MEYER, B. **“Managerialism” na Gestão Universitária: dilemas dos gestores de instituições privadas**. Enanpad. XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, set. 2011.

MEC. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

MOURA, G. L. **Abusos Metafóricos em Manuais de Introdução à Administração**. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, São Paulo, v. 13, n. 6, nov./dez. 2012.

MOTTA, F. C. P. **A Questão da Formação do Administrador**. Revista de Administração de Empresas, FGV, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, out./dez. 1983.

MORIN, E. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLINI, A. M. **Qual será o Futuro das Fábricas de Administradores?** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003.

OLIVEN, A. C. Históricos da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, p. 24-36, 2002.

OLIVEIRA, F. B.; CRUZ, F. O. **Revitalizando o Processo Ensino-Aprendizagem em Administração**. Caderno EBAPE. v. 5, edição especial, jan. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

OLIVEIRA, A. L.; LOURENÇO, C. D. S.; CASTRO, C. C. **Ensino de Administração nos EUA e no Brasil**: uma análise histórica. Pretexto. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 11-22, jan./mar. 2014.

OSMAN, R. **O Modelo de Gestão de um Setor que Fatura Muito, Lucra Bastante e Tem Ações na Bolsa, mas não Gosta de Ser Chamado de Negócio**. Isto é Dinheiro. São Paulo, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoedinheiro-temp/edicoes/565/artigo97014-1.htm>>. Acessado em: 06/06/2015.

OYAMA, E. R; **O Negócio da Educação Superior**: da educação-mercadoria ao capital financeiro. 6º Colóquio Internacional Marx e Engels. 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/o-negocio-da-educacao-superior.pdf>. Acessado em: 08/06/2015.

PAULA, M. F. **A Formação Universitária no Brasil**: concepções e influências. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PILATI, O. **Especialização**: falácia ou conhecimento aprofundado? RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília, v. 3, n 5, p. 7-26, jun. 2006.

PINA, F. **Acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966-1968). Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, set. 2008.

PIRES, M. C.; SANTOS, S. A.; OLIVEIRA, J. F. **Economia para Administradores**. São Paulo: Saraiva, 2005.

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

RISTOFF, D.; GIOLO, J. **O Sinaes como Sistema**. RBPG. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

ROUSSELET, F.; FARIA, G. **Ensino Superior Privado no Brasil Apresenta Cenário de Concentração e Domínio de Investimentos de Fundos Internacionais**: como isso pode influenciar a qualidade da educação? Revista Fórum. ed. 124. 2013. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2013/08/sob-o-dominio-do-capital-estrangeiro/>>. Acessado em: 01/06/2015.

ROSSATO, R. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: Edipucrs, p.15-34, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>>. Acessando em: 03/07/2015.

SAMPAIO, H. **O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil**: continuidades e transformações. Revista Ensino Superior Unicamp, 2011.

_____. **Trajетória e Tendências Recentes do Setor Privado de Ensino Superior no Brasil**. Cipedes Revista, 2000.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R. **Fusões Institucionais no Ensino Superior Brasileiro**: implicações no trabalho docente. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Zaragoza, Espanha, 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>>. Acessado em 10/01/2015.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, nov. 2009.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARAIVA, L. A. S. **A Educação Superior em Administração no Brasil e a Questão da Emancipação**: um túnel no fim da luz? Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 12, n. 1, jan./jun. 2011.

SAVIANI, D. **Intelectual Educador Mestre**: presença do professor Casimiro dos Reis Filho na educação brasileira. São Paulo: Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=_YjGWNlpgEAC>. Acessado em: 03/08/2015.

_____. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil:** mudanças e continuidades. Poiesis Pedagógica. Goiás, v. 8, n.2,p.4-17, ago./dez. 2010.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa:** projeto para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SESU. **A Democratização e Expansão da Educação Superior no País 2003-2014.** Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC), (2015).

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **O Impacto da Mercantilização da Educação Superior.** Revista Adusp, mar. 2000.

SILVA, T. D. L. **Que Profissão é Essa:** a construção de significados para a profissão do administrador em sites acessados por futuros graduandos. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, P. N. P. **História do Ensino Superior.** 2008. Disponível em:
<<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>>.
Acessado em: 05/05/2015.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. **Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor:** examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. Organizações & Sociedade, Salvador, v. 12, n. 35, out./dez. 2005.

SOBRINHO, J. D. **Processo de Bolonha.** Educação Temática Digital. Campinas, v. 9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007.

_____. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

THOMAS, A. B. **The coming crisis of Western management education.** Systems Practice, v. 10, n. 6, p. 681-701, 1997.

TOFFLER, A. **A Terceira Onda.** 26. ed. São Paulo: Record, 2001.

TENORIO, F. G. **Tem Razão a Administração?** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 5-9, fev./abr. 1990.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. AMARAL, M. M. **Reflexões sobre o Conceito ‘Aluno-Cliente’ de Instituições de Ensino Superior Brasileiras**. ENAPAD. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, set. 2010.

APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (DIRETORES ACADÊMICOS)

1.	Nome Completo?
2.	Cargo que ocupa na IE?
3.	Formação Acadêmica?
4.	Há quanto tempo está nesta função?
5.	Como o Sr. (a) avalia as políticas de expansão do ensino superior via iniciativa privada? O Sr. (a) considera essa ação efetiva para a democratização desse nível de ensino?
6.	A nova LDB flexibilizou a criação de cursos universitários, os quais vêm atuando com um currículo mínimo e excessivamente padronizado. Em sua opinião como isso impacta na qualidade da educação?
7.	Como essa IES tem se posicionando para não comprometer a qualidade acadêmica em tempo de “formação em massa”?
8.	Atualmente temos presenciado intensos processos de fusão e aquisição de IES privadas, como você avalia essas ações?
9.	O Sr. (a) considera que essas estratégias de expansão podem comprometer a qualidade da educação oferecida por essas instituições?
10.	Cada vez mais a educação superior vem sendo interpretada como um serviço e o aluno como um cliente. Quais as implicações dessa nova concepção para a educação, professores e alunos?
11.	Os alunos de baixa renda têm marcado presença maciça nas instituições de ensino superior privadas, favorecidos pelos programas de financiamento. Naturalmente trata-se de um aluno com maiores deficiência na formação básica. Qual a estratégia de vocês para desenvolver as habilidades e competências necessárias para esse aluno atingir seus objetivos profissionais?
12.	Até que ponto os programas de financiamento estudantil do governo federal se caracterizam como uma oportunidade para permanência e expansão das atividades dessa instituição?
13.	A presença de investidores do mercado financeiro no setor de educação pode comprometer a qualidade acadêmica em virtude dos fortes ideais financeiros (resultados econômicos)?
14.	Diante de tantas IES privadas, qual a estratégia dessa instituição para se diferenciar das demais?
15.	Qual sua opinião acerca da presença dos grupos educacionais no país? Na sua concepção qual o principal objetivo desses grupos?

16.	Atualmente, o setor de educação superior estar concentrado nas mãos de poucos grupos educacionais em sua maioria estrangeiros. Em sua opinião o que esses grupos trazem de melhoria para o setor de educação superior do país? Quais aspectos desfavoráveis esses grupos podem desencadear?
17.	Qual fator o Sr (a) apontaria como balizador das metas institucionais nesse grupo educacional?
18.	O Sr (a) percebe a formação de oligopólios no setor de educação superior após a entrada dos grupos educacionais estrangeiros? Levando em consideração que as instituições isoladas não conseguem competir igualmente com os eles.
19.	Qual o número máximo de aluno por turma?
20.	Qual o critério utilizado para definir o material didático a ser utilizado nos cursos oferecidos na instituição? Vocês utilizam material didático padronizado (apostila institucional)?
21.	O curso de administração apresenta-se como um dos cursos superiores mais procurados pelo público universitário no país. Nessa instituição esse fato também é comprovado? Se, sim. Há quais fatores o Sr (a) atribui essa alta procura?
22.	Quantas turmas de administração a instituição dispõe no momento?
23.	O Sr (a) Concorda que o mercado tem recebido muitos administradores desprovidos de visão sistêmica e de potencial problematizador? Há quais fatores o Sr (a) atribui essa ausência de domínio para o exercício da profissão de administrador?
24.	Quantos campi o grupo tem em Pernambuco? Quantos desses situados em PE oferecem o curso de administração?
25.	Em termos de titulação docente, qual o percentual de mestres e doutores na instituição?
26.	A instituição dispõe de algum programa de qualificação docente?
27.	A instituição dispõe de algum programa de incentivo a pesquisa?
28.	Qual o Índice Geral de Cursos (IGC) da instituição?
29.	De acordo com os dados divulgados pela Hoper Educação (2014) esse grupo consegue atrair e manter um número expressivo de alunos. Qual estratégia vocês utilizam para isso?
30.	Na mesma pesquisa da Hoper Educação (2014) é destaca a receita líquida acumulada por esse grupo educacional. Quais ações o Sr (a) destacaria como responsáveis por resultados tão promissores? As operações na bolsa de valores podem ser apontadas como um fator de peso para esse acúmulo de capital?
31.	Na condição de instituição privada além das questões acadêmicas o Sr. (a) precisa administrar as demandas financeiras. Por meio de quais estratégias gerenciais o Sr.(a) consegue equilibrar esses dois universos e assegurar boa performance para a instituição?